



المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

آليات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة

رئيس فريق البحث

أ.د. لورنس بسطا زكرى

إشراف عام

أ.د. نادية جمال الدين

مدير المركز

القاهرة
يونيو ٢٠٠٣

تقديم

لقـــد اهتمت مصر برعاية أطفالها المعاقين الذين هم حوالي ٧ ملايين معاق وفقا لتعداد السـكان عام ١٩٩٧، وكفل الدستور المصري حق التعليم للمواطنين جميعا دون تفرقة أو تمييز لسـوي علـى معـاق. ولقد أكد المؤتمر القومي للتربية الخاصة عام ١٩٩٥ على أهمية إدماج الأطفـال المعاقـين فـي التعلـيم العام، وفي سن مبكر. وفي فبراير ٢٠٠٠ أعلن السيد رئيس الجمهورية اعتبار السنوات العشر ٢٠٠٠-٢٠١٠ العقد الثاني لحماية الطفل المصري.

ودعما لما كفله الدستور المصري من حق التعليم للمواطنين جميعا دون تفرقة أو تمييز لسوي على معاق،

وانطلاقاً من المعالم الرئيسية لواقع تربية المعاقين في جمهورية مصر العربية،

وبناءً على اتجاهات الطلاب العاديين والمعاقين ومعلميهم وأولياء أمورهم (في المدارس العادية، ومدارس التربية الخاصة المستقلة، وفي مدارس الدمج الجزئي)،

وتفعيلاً لما انتهت إليه المؤتمرات والدراسات السابقة من توصيات، وفي ضوء تجربتي الولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا في دمج المعاقين بالمدارس العادية،

اسـتطاع الباحـثون فـي الدراسة الحالية تحديد الآليات الكفيلة بتحقيق دمج فعال لذوي الاحتـياجات الخاصة في المدارس العادية بجمهورية مصر العربية مما يتطلب إعادة النظر في التشـريعات المتعلقة بالمعاقين بحيث تتضمن الأهداف العامة للدمج والإجراءات اللازمة لتحقيق هـذه الأهداف بما يتفق مع الدستور الدائم في مصر، ومع مواثيق الأمم المتحدة المتعلقة بحقوق الإنسان، ويتطلب تنفيذ هذا التشريع تكييف البيئة التعليمية/التعلمية وتطوير مناهج التعليم لتتلاءم مـع الاحتياجات التربوية لذوي الاحتياجات الخاصة بجانب الأسوياء، وإعداد وتدريب المعلمين والإداريـين علـى معايشة المناخ المدرسي الجديد، وإشراك الأسرة والمجتمع في إنجاح عملية الـدمج خلال رعاية الطفل المعاق في إطار إشراكه في حياة الأسوياء، وهناك حاجة إلى تطور الاتجاهـات نحـو ذوي الاحتـياجات الخاصة عند دمجهم في التعليم العام، وتفعيل دور البحث العلمي في دراسة وتحليل بعض التحديات التي تواجه عملية الدمج.

مدير المركز

أ.د. نادية جمال الدين

الفهرس

فهرس الجداول والأشكال

فريق البحث

أ.د. لورانس بسطا زكرى	رئيس فريق البحث
أ. د. نجيب خزام	مستشار البحث
د. أحمد عطية أحمد	عضو
د. مجدي ماهر مسيحة	عضو
د. هانم صلاح توفيلس	عضو

الهيئة المعاونة:

أ. رجاء على عبد المجيد

أ. رانيا عبد المعز

أ. حُسن حسن

أ. مصطفى قاسم

أ. أحمد زينهم

أ. رانيا عبد الرحمن

إدخال البيانات والتحليل الإحصائي:

أ. حنان نصار

أ. تيسير عبيد

أ. إيناس عبد الغني

كتابة البحث:

أ. سامية سليمان

الفصل الأول

مدخل الدراسة

مقدمة

مشكلة الدراسة

تساؤلات الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

عينات الدراسة

منهج الدراسة وإجراءاتها

الفصل الأول

مدخل الدراسة*

مقدمة

إن التعلـيم حـق لكـل إنسـان بغض النظر عن قدراته ومواهبه، ولهذا فهو واحد من الموضـوعات التى تتبناها جمعيات حقوق الإنسان، والتى تنادي بأن الطلاب المعوقين يجب أن يكـون لهـم مكـان فـي التعليم في المدارس العامة، وعلى هذه المدارس أن تعمل على تعديل مناهجها وأساليبها وإدارتها ومبانيها ومفاهيمها بما يتناسب مع الحاجات الخاصة لهؤلاء الطلاب، ولقد تم التعبير بوضوح عن هذه الدعوة في المؤتمر العالمي لليونسكو الذى عقد في عام ١٩٩٤، والذى دعا إلى إتاحة فرص تعليم الطلاب المعوقين جنبا إلى جنب مع زملائهم غير المعوقين فى المـدارس العامة (International League of Societies for Person With Mental Handicap, 1994)

إن أسلوب العزل وإلقاء الألقاب والتصنيفات على الطلاب يستهلك جزء كبيرا من الوقت والإمكانيات كما يعتبر نوعا من التفرقة الاجتماعية إضافة إلى عدم استغلال القدرات الكامنة لدى المواطن (Cummins, 1987; Snow,1984; Stainton,1994).

وإذا كان على مجتمعاتنا احترام مبدأ المساواة والعدالة فإن عليها تطبيق الدمج الذى هو حتمية لابد منها.

وإذا كـنا حقـا نسـعى إلـى العدالة ومجتمع المساواة الذى يتكافئ ويتساوى فيه جميع المواطنـين فـي الحقـوق والواجبات، فإن علينا أن نعيد تقييم الطريقة التى تدار بها مدراسنا والكيفـية التـى تعمل بها هذه المدارس من أجل منح الطلاب المعوقين الفرص والمهارات التى تسـاعدهم على المشاركة في حركة المجتمع الجديد، وإذا أردنا تطبيق التربية والعدالة معا لكل الـناس فـي مجتمعنا فإنه لا يمكن بأى حال من الأحوال أن يستمر أو يكون هناك وجود لنظام العـزل أو الفصل، وفي هذا السياق فقد أورد " فورست" (Forest,1988) ما يلي: " إذا أردنا حقا بـأن يكون لشخص ما دورا في حياتنا، فإننا سوف نبذل قصارى جهدنا للترحيب بهذا الشخص وتلبية حاجاته".

---

* إعداد: أ.د. لورنس بسطا زكري

كمـــا أشـــارت النـــتائج إلى وجود فروقا فى الاتجاهات نحو الدمج تتعلق بحالة المعوق ودرجة إعاقته واستعداداته وأن الدمج الشامل يتطلب وقتا وتدريبا ومصادر تعلم إضافية.

والجدير بالذكر، أنه رغم اختلاف الاتجاهات حول نظام الدمج، فمما لا شك فيه أن نظام الدمج يتيح فرصة أكبر للطفل المعاق للتوافق مع الحياة في المجتمع العادي بطريقة أكثر سهولة كمـــا أن نشأة المعوقين مع الأطفال العاديين تجعلهم يتعلمون منهم ويكتسبون مهاراتهم ويتقبلون عجزهم منذ البداية.

وفـــي مصر هناك اهتمام متزايد لتحسين فرص التعليم أمام ذوى الاحتياجات الخاصة، ورغـــم وجـــود المدارس المستقلة لتعليم المعوقين في مصر فقد اتجهت وزارة التربية والتعليم مؤخـــرا إلى تجريب الدمج الجزئي للمعوقين في فصول مستقلة داخل المدارس العادية وذلك في ٢٨٥ مدرسة على مستوى الجمهورية، كما بدأ مركز سيتى في عام١٩٩٩ تجريب الدمج الكلي في عدد من مدارس القاهرة والإسكندرية والمنيا، وقد قام بتقويم التجربة تقويم مبدئي، ولا يسمح الآن بإجراء دراسات تقويمية للتجربة إلى أن تستقر وتظهر ثمرة الدمج جيداً. هذا وهناك تجارب دمج شامل مصرية ناجحة هى: تجربة الأزهر لدمج المكفوفين، وتجربة مدرسة مصر للغات.

وتعتبـــر الاتجاهـــات الإيجابـــية ، لدى جميع من يعنيهم الأمر سواء داخل المدرسة أو خارجهـــا بمن فيهم الطلاب أنفسهم، من أهم عوامل ومتطلبات إنجاح تجربة الدمج حيث تساعد هـــذه الاتجاهات الإيجابية على تحقيق التفاعل الإيجابي البناء في غرفة الدراسة، وعلى التغلب على مختلف التحديات، وتساعد في جعل المدرسة مكانا مناسبا يتعلم وينمو فيه جميع الطلاب.

لـــذا فالدراسة الحالية محاولة للتعرف على اتجاهات جميع من يعنيهم الأمر إزاء تجربة الدمج، في كل من المدارس التى تم فيها الدمج والمدارس التى لم يتم فيها الدمج حتى الآن. كما تهـــدف هـــذه الدراسة إلى تحديد آليات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

مشكلة الدراسة

يبقـــى مفهـــوم الـــدمج مفهوما مثيرا للجدل بسبب ارتباطه بنواحى اجتماعية وتعليمية بالإضـــافة إلى ارتباطه بمشاعرنا كأفراد، وهناك ما بين مؤيدين معارضين لقضية الدمج فيرى جـــيمس كـــوفمان (Kauffman., 1989) من جامعة فيرجينا قضية الدمج على أنها سياسة قامت علـــى تـــوقعات غير واقعية تفترض أنه سيتم توفير في الميزانية من خلالها، كما يشير إلى أن محاولـــة إجبار جميع التلاميذ للاستجابة للدمج يعتبر أمر تعسفى تماما مثل محاولة إجبار جميع التلاميذ للانخراط في فصول التربية الخاصة أو المؤسسات الداخلية.

وعلى الجانب الآخر هناك من يرى أن كل التلاميذ ينتمون إلى الفصل الدراسى العادى، وأن المعلمين الأكفاء هم من يستطيعون تحقيق احتياجات كافة التلاميذ بغض النظر عن نوعية تلك الاحتياجات (Stout,2001) .

وفيما بين هذين الاتجاهين هناك عدد كبير من التربويين وأولياء الأمور الذين في حيرة حول ما إذا كان الدمج هو الأفضل للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، ويتساءلون عن تأثير هذا الدمج على الأطفال العاديين، وعن كيفية تحقيق المدرسة العادية لاحتياجات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.

ولقد قابلت قضية الفصل/ الدمج الكثير من الخلافات والمناقشات أجريت العديد من البحوث والدراسات لإيجاد حل لهذا النزاع ومناقشة أدلة كل فريق، ولم تصدر حتى الآن كلمة حاسمة أو نتيجة عملية قاطعة لأبحاث ودراسات تؤيد وجهة نظر فوق الأخرى.

ويظل نظام وتنظيم التعليم في مصر خليطا وانعكاسات مختلطة للاختلاف في الآراء، فأنشئت مدارس للمتفوقين، وأخرى للمعوقين، بينما لجأت مدارس ثالثة إلى تخصيص فصول لكل فئة على حدة داخل نفس المدرسة، وأخيرا ظهرت اتجاهات لدمج بعض ذوى الاحتياجات الخاصة فى فصل واحد مع الطلاب العادين فى بعض المدارس العادية.

ولكل ما سبق وتحت ضغط فلسفه اجتماعية وتربوية تنادى بالمساواة بين الأفراد في فرص التعليم ومنح الحق والفرص للتفاعل مع الآخرين في ظل حياة عادية طبيعية وظيفية، **تحاول هذه الدراسة التعرف على واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر، وتقييم تجارب الدمج المتاحة، ثم التعرف على آراء واتجاهات التربويين وأولياء الأمور والطلاب إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، وأخيرا التعرف على متطلبات الدمج بهدف التوصل إلى تحديد آليات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم العام في مصر وذلك في ضوء الاتجاهات والتجارب العالمية المعاصرة.**

تساؤلات الدراسة:

الأسئلة المحورية لهذه الدراسة:

١- ما الاتجاهات العالمية المعاصرة المؤيدة لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية؟

٢- ما واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر؟

٣- ما اتجاهات الفئات التالية إزاء تجربة الدمج الجزئي في بعض المدارس العادية: الطلاب، المعلمين، أولياء الأمور؟

٤- ما آراء واتجاهات الفئات التالية إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية مصر: التربويين، أولياء الأمور، الطلاب؟

٥- ما متطلبات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في التعليم العام في مصر؟

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يأتي:

١- الاهتمام العالمي والمحلى بدمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

٢- فوائد ومزايا الدمج: الأكاديمية، الاجتماعية، الاقتصادية.

٣- الاستفادة من الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال الدمج.

٤- التعرف على واقع مصر بالنسبة لقضية الدمج.

٥- التعـرف علـى متطلـبات تطبيق دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في مصر.

٦- تحديـد آلـيات دمـج ذوى الاحتـياجات الخاصة في المدارس العامة في مصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

وأخيـرا فإن أهمية هذه الدراسة تكمن فيما ستقدمه لصانعى القرار التربوى من أساليب إجرائية لتحقيق دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في مصر بما يتناسب معهم وبما يتناسب مع بيئة التعلم المصرية.

مصطلحات الدراسة:

١ - فئات الإعاقة Disability Labels

هـــناك ثـــلاث عشـــرة فئة من فئات الإعاقة تقدم لهم الخدمات من خلال قانون التربية للأفـــراد المعوقين IDEA، نذكر منها في هذه الدراسة فئات الإعاقة البصرية والإعاقة السمعية والضعف السمعى والتخلف العقلي:

١/١ - الإعاقـــة البصـــرية (بمـــا فـــي ذلك كف البصر) Visual Impairment (Including Blindness)

"الإعاقـــة البصرية بما في ذلك كف البصر" هى تلك الاضطرابات البصرية التى تؤثر علـــى إنجاز الطفل التعليمي حتى مع استخدام وسائل التصحيح البصري، ويشمل هذا المصطلح كف البصر سواء الكلى أو الجزئي ((U.S.C., Section 300.7 (b) (13)).

وغالـــبا مـــا يكـــون لدى الأفراد المعوقين بصريا بقايا بصرية، ويحتاجون إلى بعض المعيـــنات البصرية التصحيحية، أما المكفوفون فيستطيعون التواصل بشكل جيد عندما توفر لهم الأجهزة التكنولوجية والتسهيلات المناسبة (زيدان أحمد السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٠،ص٥٧)

٢/١ الإعاقة السمعية (الصمم) Deafness

يقصد " بالصمم" ضعف سمعي بدرجة شديدة بحيث يؤدي هذا الضعف إلى عدم حصول الطالـــب الأصـــم علـــى المعلومات اللغوية من خلال السمع سواء باستخدام مكبرات الصوت أو بدونها، مما يؤثر على إنجاز الطالب التعليمي [20 U.S.C., Section 300.7(b)(3)].

إن الطـــلاب الصم يعانون من إعاقة سمعية شديدة حتى مع استخدام المعينات السمعية، وبالـــرغم من أن بعضهم قد يستطيع سماع الأصوات، إلا أنه لا يمكن الاعتماد على هذا السمع كقـــناة لاكتســـاب المعلومات، وأهم طريقة للتواصل مع الآخرين تتم عن طريق البصر وتشمل قـــراءة الشفاه، وطرقا مختلفة من لغة الإشارة (مثل تهجئة الأصابع، لغة الإشارة)، وبالرغم من الـــتطور الطبـــى الذي مكن كثير من المعوقين سمعيا من استخدام المعينات السمعية التي تأتيهم بالأصوات من العالم الخارجي، إلا أنهم يشعرون بحاجتهم إلى إثبات هويتهم كأفراد صم (ولكن ليس كأفراد معوقين لمجرد أنهم صم) ويستمتعون بالتفاعل مع مجتمع الصم.

(زيدان أحمد السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٠،ص٦٥)

۳/۱ الضعف السمعي Hearing Impairment

يقصد " بالضعف السمعي" ذلك الضعف في القدرة على السمع سواء كان دائما أو متقلبا، إلا أنه يؤثر على أداء الطالب التعليمي، ولكنة لا يندرج ضمن تعريف الصمم في هذا الجزء [20 U.S.C., 300.7(b)(4)].

يستطيع الأفراد الذين يعانون من ضعف سمعي الحصول على المعلومات من خلال الصوت ولكن غالبا ما يتم بمساعدة بعض المعينات السمعية ويتراوح ضعف السمع لدى معظم الطلاب ما بين بسيط إلى متوسط. (زيدان أحمد السرطاوى ، ۲۰۰۰،ص٦٦).

٤/١ – التخلف العقلي Mental Retardation

" التخلف العقلي" مصطلح يشير إلى أداء عقلي أقل من المتوسط بدرجة دالة ويصاحبه قصور في السلوك التكيفي، ويظهر في الفترة النمائية مما يؤثر على أداء الطفل التعليمي (20 U.S.C., Section 300.7(b)(5)).

تشمل المحكات الأساسية التي تستخدمها الجمعية الأميركية للتخلف العقلي في تصنيف فئات التخلف العقلي نسبة الذكاء، حيث تمثل الدرجة ما بين ٥٥ إلى ٦٩ التخلف العقلي البسيط، والدرجة ما بين ٤٠ إلى ٥٤ التخلف العقلي المتوسط. أما المحك الآخر فهو السلوك التكيفي الذي يقصد به درجة كفاءة الفرد في الاستجابة لبيئته بشكل مناسب وقدرته على الأهتمام بنفسه وغالبا تعد هذه الكفاءة أو القدرة مؤشرا على مستوى التأخر في النمو(زيدان أحمد السرطاوى وآخرون ، ۲۰۰۰، ص٦٧).

٢- دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية:

الدمج هو اتحاد تعليم الفئات الخاصة مع التعلم العام بغرض تقديم خدمات متنوعة لجميع الأطفال حسب احتياجاتهم التربوية (ناصر الموسى ۱۹۹۲، ص۹۲ نقلا عن Birch, 1947)

ويشير قاموس التربية الخاصة إلى أن مفهوم الدمج يعنى خدمة الأطفال المعوقين داخل البرنامج الدراسي العادي مع توفير العاملين المتخصصين والخدمات المساندة بدلا من وضع هؤلاء الأطفال في فصول خاصة مستقلة بهم (حصة سليمان الفايز،١٩٩٧، ص٣٨).

والدمج بمفهومة الحالي لا يعني فصل التلاميذ إلى فئتين الأولى مكانها فصول التعليم الخاص (فصول التربية الخاصة)، وأخرى لها أوضاع تعليمية وتربوية خاصة، ولكن يعنى

وهناك أشكال أساسية للدمج وهي:

١- **الـــدمج المكانـــي** (Locational): بحـــيث يتم تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة بالمـــدارس العاديـــة ضمن صفوف خاصة ويتم اشتراك المدرسة الخاصة مع المدرسة العامة في ذات البناء المدرسى.

٢- **الـــدمج الاجتماعـــي** (Social) بحـــيث يتم اشتراك هؤلاء الأطفال الملتحقين بالصفوف الخاصـــة مـــع الأطفـــال الآخرين بالأنشطة المختلفة كاللعب والرحلات وحصص الفن والأنشطة الاجتماعية.

٣- **الـــدمج الوظيفـــي** (Functional) ويتم تحقيقه بعد إتمام الشكلين السابقين حيث يتم دمج الأطفـــال المعوقـــين مـــع غيرهم تحت نفس المنهاج والبرنامج الدراسى كل الوقت أو بعضه.

٤- **الـــدمج المجتمعـــي** (**Societal**) ويتمثل في دمج الأطفال المعوقين بالمجتمع وذلك بعد تخـــرجهم مـــن المدارس أو مراكز التأهيل حيث يضمن لهم حق العمل وتكوين الأسرة والاستقلالية.

٣- الاتجاه: Attitude

" عبارة عن ميل ثابت أو تنبؤ للاستجابة بطريقة معينة إزاء شخص أو جماعة أو فكرة والاتجاهـــات نـــتاج مـــركب للتعلم والخبرة والعمليات الانفعالية وقد تشتمل على تفضيلات أو توصـــيات أو معـــتقدات خرافية أو توجهات علمية أو دينيـــة أو سياسيـــة" (جابر عبد الحميد، علاء الدين كفافي، ١٩٨٨، ص٢٩٥).

والتعريف الإجرائي للاتجاه في هذه الدراسة

هو محصلة استجابات مجموعة من الأفراد (فئة معينة)، الإيجابية أو السلبية نحو بعض المواقـــف المـــتعلقة بفئة أخرى من الأفراد، وهذه المواقف تمثلها عبارات المقياس الخاص بهذه الفئة.

حدود الدراسة:

تقتصر هذه الدراسة على:

١- الفئات الثلاثة التالية لذوى الاحتياجات الخاصة:

أ- المكفوفين   ب- الصم وضعاف السمع   ج- المتخلفين عقليا

٢- عيـــنات مـــن مـــدارس الـــدمج الجزئي، ومدارس التربية الخاصة المستقلة للفئات الثلاث، ومدارس التعليم الأساسي العادية في المحافظات التالية:

أ- القاهرة الكبرى (القاهرة- - حلوان- القليوبية).

ب- الجيزة ج- الفيوم د- الشرقية

٣- آراء أولياء الأمور، الطلاب، والمعلمين، الخبراء بالمدارس المذكورة في (٢).

عينات الدراسة:

اشتملت الدراسة على العينات التالية

١- الطلاب: أ- طلاب عاديين في المدارس العادية.

ب- طلاب عاديين في مدارس الدمج.

ج- طلاب معوقين في مدارس التربية الخاصة المستقلة.

د- طلاب معوقين في مدارس الدمج الجزئي.

٢- أولياء أمور جميع فئات الطلاب المذكورين في (١)

٣- معلمى الطلاب من جميع الفئات المذكورة في (١)

منهج الدراسة وإجراءاتها:

في هذه الدراسة يتبع:

١- المنهج التحليلى المقارن لدراسة الاتجاهات العالمية المعاصرة في الدمج.

٢- المنهج الوصفي التحليلى:

أ- لدراسة الواقع وتقويم تجارب الدمج.

ب- للتعرف على الاتجاهات إزاء الدمج.

ج- التعرف على متطلبات الدمج.

ويتم استخدام مقاييس للاتجاهات واستبانه لمتطلبات الدمج كأدوات بحثية لهذه الدراسة.

وتسير الدراسة وفق الخطة التالية:

١- تحديد الإطار النظرى العام الذى تنطلق من الدراسة.

٢- التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة لقضية الدمج.

٣- التعرف على واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر.

٤- قياس اتجاهات الأطراف المعنية إزاء تجربة الدمج الجزئي في بعض المدارس العادية.

٥- قياس اتجاهات الأطراف المعنية إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، والتعرف على متطلبات الدمج من وجهة نظر الخبراء

٦- تحديد آليات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

الفصل الثاني

الإطار النظري

مقدمة

أولاً: الاتجاهات

ثانياً: الدمج

ثالثاً: متطلبات تحقيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلاب العاديين في مدارس التعليم العام

رابعاً: متطلبات تفعيل استراتيجية الدمج لتربية المعوقين

الفصل الثاني

الإطار النظري*

مقدمة:

فـي عام ١٩٩٤ التقى في سلامنكا، في أسبانيا من ٧ إلى ١٠ يونيو، أكثر من ثلاثمائة مشترك يمثلون اثنتين وتسعين حكومة وخمسا وعشرين منظمة دولية من أجل الإسهام في بلوغ هـدف التعليم للجميع ببحث التحولات الأساسية في السياسة التي يقتضيها الترويج لنهج التعليم الجامـع، ذلـك النهج الذي يمكن المدارس من أن تقدم خدماتها لجميع الأطفال ولاسيما الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

وأعلن بيان سلامنكا في مادته الثانية ما يلي:

- أن لكـل طفـل حقا أساسيا في التعليم ويجب أن يعطى فرصة بلوغ مستوى مقبول من التعليم والمحافظة عليه.
- أن لكل طفل خصائصه الفريدة واهتماماته وقدراته واحتياجاته الخاصة في التعليم.
- أن نظم التعليم ينبغي أن تصمم والبرامج التعليمية ينبغي أن تطبق على نحو يراعى فيه التنوع في الخصائص والاحتياجات.
- أن ذوي الاحتـياجات التـربوية الخاصـة يجب أن تتاح لهم فرص الالتحاق بالمدارس العاديـة التـي ينبغـي أن تهيـئ لهـم تـربية محورها الطفل وقادرة على تلبية تلك الاحتياجات.
- أن المـدارس العاديـة التـي تأخذ هذا المنحى الجامع هي أنجع وسيلة لمكافحة مواقف التمييز وإيجاد مجتمعات حقية وإقامة مجتمع متسامح وبلوغ هدف التعليم للجميع، وأن هذه المدارس توفر فضلا عن ذلك تعليما مجديا لغالبية التلاميذ وترفع مستوى كفاءتهم مما يترتب عليه في آخر المطاف فعالية تكاليف النظام التعليمي برمته.

والمـبدأ التوجيهي الذي يهتدي به إطار العمل الذي قدمه بيان سلامنكا هو أن المدارس ينبغـي أن تقـبل جمـيع التلاميذ بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو اللغوية أو ما إلى ذلك.

---

* إعداد: أ. د. لورنس بسطا زكري

وعلـــى المدارس أن تجد السبل التي تكفل لها النجاح في تعليم جميع الأطفال بمن فيهم أولـــئك الـــذين يعانون من أوجه قصور أو عجز خطيرة، وقد بدأ ينشأ اتفاق في الرأي على أن الأطفـــال والشباب ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة ينبغي أن يدرجوا في الترتيبات التعليمية المعـــدة لغالبية الأطفال، الأمر الذي ترتب عليه نشوء مفهوم المدرسة الجامعة. ويتمثل التحدي الـــذي يـــواجه المدرسة الجامعة في تطوير تربية محورها الطفل وقادرة على النجاح في تعليم جمـــيع الأطفـــال بمن فيهم أولئك الذين يعانون من أوجه قصور أو عجز خطيرة، والميزة التي تتسم بها هذه المدارس لا تنحصر في قدرتها على تزويد جميع التلاميذ بتعليم جيد المستوى، ذلك أن إنشاءها يعد خطوة حاسمة إلى تغيير المواقف التمييزية وإيجاد مجتمعات حقية وإقامة مجتمع جامع، فإحداث تغيير في المنظور الاجتماعي أمر لابد منه بالنظر إلى أنه طالما ظلت مشكلات الأشـــخاص المعوقين تزداد تفاقماً بفعل مجتمع غير مؤات ركز على أسباب عوقهم بدلاً من أن يركـــز علـــى ما لديهم من إمكانات(منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة بالاشتراك مع وزارة التربية والعلوم بأسبانيا، ١٩٩٤).

وفي إطار اهتمام مصر بتطوير التعليم فقد تضمن"مشروع مبارك القومي" أهمية توفير الرعاية التربوية للمعوقين بما يمكنهم من امتلاك أساسيات الثقافة المشتركة في المرحلة الأولية، وصـــدرت وثـــيقة الطفـــل المصـــري التـــي أعلنها السيد الرئيس/ محمد حسني مبارك رئيس الجمهورية والتي نصت على أن تكون السنوات ٨٩-١٩٩٩ العقد الأول لحماية الطفل المصري ورعايـــته، وفي أكتوبر ١٩٨٩ أعلنت السيدة حرم السيد رئيس الجمهورية بأن عام ١٩٩٠ هو عام الطفل المصري المعوق، وأكد المؤتمر القومي لتطوير مناهج التعليم الابتدائي عام ١٩٩٣، والمؤتمـــر القومـــي للتربية الخاصة عام ١٩٩٥ على أهمية إدماج الأطفال المعوقين في التعليم العام وفي سن مبكر .. وفي فبراير ٢٠٠٠ أعلن السيد رئيس الجمهورية اعتبار السنوات العشر القادمة ٢٠٠٠-٢٠١٠ العقد الثاني لحماية الطفل المصري.

وفـــي هـــذا الفصـــل يتم إلقاء الضوء على متغيرات الدراسة والتي يمكن حصرها في المحاور التالية:

أولاً: الاتجاهات: أهمية دراستها، تعريفاتها، مكوناتها الأساسية، العوامل التي تسهم في تكوينها.

ثانياً: الدمج: مفهومه، عناصره،مبرراته، إيجابياته، سلبياته، أساليبه.

ثالثاً: متطلبات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية.

أولا : الاتجاهات:

١-أهمية الاتجاهات:

إن الاتجاهـــات مـــن العـــوامل المهمـــة التـــى تحدد سلوك الأفراد سلبا او إيجابا تجاه الموضوعات والمواقف والمثيرات البيئية المختلفة . وتلعب الاتجاهات عموما دورا مهما وكبيرا فـــى العلاقـــات المختلفة والتفاعل فى مواقف الحياة المتعددة فهى تنظيمات نفسية يكتسبها الفرد خلال تفاعله مع مواقف الحياة المتنوعة بما تتضمن من موضوعات وأفراد .

ودراسة اتجاهات الأفراد نحو المعوقين لها مكانه خاصة لاسميا لدى الذين يلعبون أدورا مؤثرة فى حياتهم وذلك لما لهذه الاتجاهات من تأثيرات إيجابية أو سلبية فى اتجاهات المعوقين إزاء أنفسهم وعلى نمط الخدمات والبرامج التى تقدم لهم (عبد المطلب القريطي،١٩٩٣ ،ص١٠٣) .

إن اتجاهـــات التلامـــيذ تلعـــب دورا هاما فى إنجاح مبدأ الدمج فكلاً من التلاميذ سواء الأســـوياء أو المعوقـــين قد يكون لهم وجهات نظر وآراء سلبية وغير إيجابية عن أنفسهم وعن أقـــرانهم مما يؤثر على إنجاح عملية التفاعل بينهم، وإنه لمن الضرورى التعرف على اتجاهات التلاميذ الأسوياء ، ونحوهم ، تماما مثل الجوانب الأخرى للدمج .

إن الاتجاهات السلبية نحو الطفل المعوق تشكل تحديا أكبر من ذلك الذى تشكله الإعاقة نفسها، وحيث أن المعلمين وأولياء الأمور لهم دور فعال فى إنجاح عملية الدمج إذا كانت لديهم اتجاهـــات إيجابـــية إزاء المعوقين ودمجهم فى الفصول العادية فإن التعرف على اتجاهات هذه الأطراف له أهميته الخاصة .

٢- تعريفات الاتجاه :

تعـــددت واخـــتلفت تعاريـــف الاتجاه تعددا كبيرا وتأثرت إلى حد كبير بطبيعة النظرية السيكولوجية التى يتبناها صاحب كل تعريف، ومن هذه التعريفات: .

١- "الاتجاه هو استعداد لتأييد أو معارضة فكرة ما" (Wrightston, 1956 ,P. 306).

٢- "الاتجـــاه هـــو رأي يعبر عن الاتجاه الحقيقى ، والاتجاه والرأى مترادفان عمليا لأن الآراء تعكس الاتجاهات" (Thurstone، p.216 ، ١٩٦٣).

٣- "الاتجـــاه هو حالة استعداد عقلى وعصبى ينشأ من خلال الخبرة ويولد تأثيرا ديناميكيا على استجابة الفرد نحو جميع الموضوعات والمواقف" (Allport, 1966, p. 810,) .

٤- "الاتجـــاه هـــو ميل عام مكتسب فى ثبوته ، عاطفى فى أعماقه ، يؤثر فى الدوافع النوعية ويوجه سلوك الفرد" (فؤاد البهي السيد ١٩٧٩ ، ص ١٣٢) .

٥- الاتجـــاه النفسى الاجتماعى هو تكوين فرضى وعبارة عن استعداد نفسى أو تهيؤ عقلى عصـــبى متعلم للاستجابة الموجبة أو السالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقـــف أو رمـــوز فى البيئة التى تستثير هذه الاستجابة".(حامد عبد السلام زهران ١٩٨٤ ، ص ١٣٦).

٦- "الاتجـــاه هـــو اســـتعداد وجدانـــى مكتســـب ، ثابت نسبياً ، يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضـــوعات معيـــنة ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض"(احمد عزت راجح ، ١٩٧٦ ، ص١١٣).

ومن هذه التعريفات يمكن تلخيص أهم عناصر الاتجاه فيما يلى :-

أ- استعداد نفسى (عقلى - وجدانى) مكتسب من خلال خبرات الفرد .

ب- يتبلور الاتجاه حتى يتخذ صورة ثابتة نسبياً .

ج- يـــوجه الاتجاه سلوك الفرد بالأداء أو الإدراك أو التفكير أو الإحساس - نحو قضية جدلية معينة من حيث القبول أو الرفض .

- **الاتجاه إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية :**

هـــو اســـتعداد نفسى (عقلى / وجدانى) مكتسب ، نسبى فى ثبوته عاطفى فى أعماقه - يدفع الفرد لقبول أو رفض فكرة دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدارس العادية .

- **التعريف الإجرائى للاتجاه فى هذه الدراسة :**

يقـــاس الاتجـــاه فـــى هذه الدراسة بمجموع الاستجابات من حيث التأييد أو المعارضة لعـــبارات مقـــياس الاتجـــاه ، والتـــى تعتبر بمثابة المثيرات لاجتذاب الاستجابات من المفحوصين .

٣-مكونات الاتجاه الأساسية :

إن الاتجـــاه يـــنطوى علـــى ثلاثة مكونات أساسية وهى مكون معرفى ومكون عاطفى ومكون سلوكى (على السيد سليمان،١٩٩٤ ،ص١٨٦):

فالمكون المعرفى يدل على الجوانب المعرفية التى تنطوى عليها وجهة نظر الفرد ذات العلاقة بموقفه من موضوع الاتجاه ، وتتوافر هذه الجوانب عادة من خلال المعلومات والحقائق الواقعـــية التـــى يعـــرفها الفرد حول موضوع الاتجاه فالطالب الذى يظهر اتجاهات تقبلية نحو المتأخرين عقليا فقد يملك المعلومات والحقائق حول هذا الموضوع .

أمـــا المكون الوجدانى فيشير إلى أسلوب شعورى عام يؤثر فى استجابة قبول موضوع الاتجاه أو رفضه وقد يكون هذا الشعور غير منطقى على الإطلاق فقد يقبل الطفل العادى على المعوق أو يرفضه دون وعى منه بالأسباب التى دفعته إلى الاستجابة بالقبول أو الرفض .

بينما المكون السلوكى يشير إلى نزعة الفرد لسلوك أنماط محددة فى أوضاع معينة ، إذ أن الاتجاهـــات تعمل كموجهات للسلوك ، إذ تدفع الفرد للعمل وفق الاتجاه الذى يتبناه ، فالتلميذ الـــذى يملك اتجاها إيجابيا نحو المعوق يساهم فى الاشتراك مع المعوق فى الأنشطة والهوايات المختلفة .

٤-تكوين الاتجاهات :

يؤثر فى تكوين الاتجاهات العديد من العوامل إلا أن أهمها والمتعلق بموضوع الدراسة الحالـــية هـــو المؤثـــرات الثقافـــية لما لها من دور فى تشكيل الاتجاهات وتشمل النظم الدينية والأخلاقية والاقتصادية والسياسية ، حيث تتفاعل ديناميكيا بما يؤثر على الفرد من خلال علاقاته الاجتماعية مع البيئة بعاداتها وتقاليدها وقيمها ومعتقداتها، وكذلك ما يتعرض له الفرد من حقائق ومعلومات، والمؤثرات الجماعية وما لها من أثر فى توجيه السلوك.

وفيما يلى توضيح لبعض العوامل التى تسهم فى تكوين الاتجاهات :

١-**المعايشة :** قـــد تؤدى عيشة فرد فى جماعة معينة إلى تكوين اتجاهات موجبة أو سالبة نحو هذه الجماعة نتيجة لمعايشة الفرد لأفراد هذه الجماعة.

إن احـــتكاك الطفـــل العـــادى مـــع قـــرينه المعـــوق يـــؤدى إلـــى زيادة تقبلـــه له (rnest,1983.,p238) كمـــا أن الأطفـــال الذين يحصلون على فرص الاحتكاك مع المعوقين يكونـــون أكثر إيجابية فى اتجاهاتهم نحو هؤلاء الأطفال من أولئك الذين لا يحصلون على مثل هذه الفرص (,.198 , Lewis , &Lewis,1988,pp–71-61).

٢-**المجتمع والثقافة التى تسوده:** تتأثر الاتجاهات على حد تعبير رمزية الغريب بالعوامل الحضـــارية والثقافـــية حيث تلعب هذه العوامل دورا هاما فى التأثير على جميع أفراد المجتمع فتنمي لديهم اتجاهات مشتركة تختلف من شخص لآخر حسب المجال النفسى الذى يعيش فيه كل فـــرد وهـــناك احـــتمال فى ان يسود اتجاه موجب عن أفراد هذا المجتمع يؤيد لاهتمام برعاية المعوقين عقليا (رمزيه الغريب ١٩٧٨،ص ٣٥٥).

٣- **النماذج البشرية التى يتقمصها الفرد فى حياته :** تعمل النماذج البشرية التى يتقمصها الفرد فـــى حـــياته علـــى تكوين قدر كبير من اتجاهاته ، فيعتبر الوالدان والمعلمون والأقران من أهم العـــوامل التـــى تسهم فى تكوين الاتجاهات لدى الأطفال وكذا نجوم المجتمع حيث تلعب القدوة الحسنة فى تكوين الاتجاهات المرغوبة (نجيبة الخضرى،١٩٧٧ ،ص١٦٢).

٤- **المعلـومات والخبرات :** إن الأطفـــال الذين يتلقون معلومات عن المعوقين تزداد اتجاهاتهم وتصـــبح أكثـــر إيجابـــية عـــن أولـــئك الـــذين لا يـــتلقون أى معلـــومات فى هـــــذا الصـــدد (MacIntyre,1982,p.501) ولقد وجد أن المحاضرات والرحلات الميدانية والاحتكاك مع المعوقين لها فاعلية في تعديل الاتجاهات نحو هؤلاء الأطفال (Sartin, 1965,pp. 5748-5749) .

٥- **شخصية الفرد :** تتأثـــر الاتجاهات بشخصية الفرد فلا تتكون الاتجاهات لدى الأفراد بتأثير العـــوامل الخارجية فقط بل أن هناك عوامل داخلية تتعلق بحاجات الفرد ونمط شخصيته ، هذه العـــوامل تكـــون مسئولة عن بعض الاختلافات بين اتجاهات الأفراد الذين يتعرضون لمؤثرات خارجـــية فعلـــى حـــد تعبير رمزيه الغريب ان شخصية الفرد هى التى تحدد نوع الاتجاه الذى يكتسبه (رمزيه الغريب، ١٩٧٨،ص٣٣٥) .

٦- **الخبرات الانفعالية الحادة :** تتأثر الاتجاهات بالخبرات الانفعالية الحادة فيكون لدى الفرد اتجـــاه إيجابى نحو الموضوع ما إذا كانت الخبرة مرضية ،.واتجاه سلبى إذا كانت نتيجة الخبرة سيئة، فالخبرات الحادة تعمل بسرعة على تكوين اتجاهات جديدة أو تغيير الاتجاهات القديمة عند الأفراد (صلاح مخيمر ، عبده ميخائيل رزق،١٩٦٠،ص١٥٩) .

ثانيا: الدمج:

إن مصـــطلح الدمج مصطلح جديد ظهر في الولايات المتحدة الأمريكية بظهور القانون رقم (١٤٢/٩٤) بتاريخ ١٩٧٥م، ويقصد بهذا المصطلح دمج المعوقين مع أقرانهم العاديين في المدارس العادية.

١- مفهوم الدمج:

يتضـــح مـــن التعـــريفات التالية للدمج أن وراءه فلسفة عامة تكمن في مشاركة الجميع للتفاعل بين التلاميذ الأسوياء والمعوقين:

- الدمج هو "توفير فرصة تعليمية ملائمة لجميع التلاميذ ذوي الإعاقات في أقل البيئات تقييداً، بناء على البرامج التعليمية الفردية، مع إجراء تعديلات إجرائية ومع مشاركة أولياء الأمور، والتي تهدف إلى تقديم فرص التواصل والتفاعل للتلاميذ ذوي الإعاقات مع أقرانهم الأسوياء" . (Johnson & Johnson, 1980)
- الدمج هو "عملية جعل الأطفال غير العاديين في اتصال وتفاعل يومي مع الأطفال العاديين في المؤسسة التعليمية" .(Kirk & Gallgher, 1983, p. 15)
- يعنـــي الـــدمج "مساعدة الأفراد المعوقين على الحياة والتعلم والعمل كل يوم حيثما تتاح لهم أكبـــر فرصـــة ليصـــبحوا مســـتقلين كلما أمكن ذلك .. إنه يمنح الأطفال المعوقين الفرصة للمشاركة/للانخراط في الحياة، وذلك بإدخالهم الخبرة قبل المدرسة النظامية، ويمنح الأطفال الأسوياء الفرصة للتعلم والنمو وإدراك جوانب الضعف والقوة لدى أصدقائهم المعوقين". ((Hayden, Smith & others, 1978, p. 4
- "يشـــير مصـــطلح الـــدمج إلـــى التكامل الاجتماعي والتعليم للأطفال المعوقين مع أقرانهم الأسوياء، ويقوم الدمج على عملية تخطيطية مبرمجة فردية محددة مسبقاً والتي تتطلب تحديد المســـئولية بين مسئولي التربية الخاصة ومسئولي التعليم العام من معلمين ومديرين وهيئة المساعدين". (Kauffman & others, 1975, p.9)

لهذا فإن الدمج الناجح هو عملية تشاركية بين مسئولي التعليم العام ومسئولى التربية الخاصة، وينحصـــر التركيـــز في عملية الدمج على توفير البدائل التعليمية للتلاميذ المعوقين داخل البيئة التعليمية النظامية، وتقديم خدمة التربية الخاصة فقط حينما تتطلبها الاحتياجات الفردية للتلميذ.

ومـــن أجل توضيح أكثر لمفهوم الدمج، فمن الضروري أولاً التعرض لعدة مصطلحات وقـــد عرضت نشرة البحوث رقم ١١، ١٩٩٣ من مركز Phi Delta Kappa للتقويم والبحوث والتنمية مجموعة من التعريفات (In Wood, 1989,p.6) كما يلي:-

- الدمج / المسار التعليمي العام Mainstreaming:

يســـتخدم هذا المصطلح عادة للإشارة إلى التسكين الانتقائى لتلاميذ التربية الخاصة في فصـــل أو أكثر من فصول التعليم العام، ويفترض مؤيدو الدمج أن التلميذ يجب أن ينال فرصته

لـــيكون فـــي فصول عادية عن طريق إظهار قدرته على التكيف مع العمل الموكل إليه من قبل معلم الفصل الدراسي العادي، ويرتبط هذا المفهوم بأشكال خدمة التربية الخاصة التقليدية.

- الشمولية Inclusion:

هـــو مصـــطلح يعبر عن الالتزام بتعليم كل طفل، لأقصى درجة مناسبة، في المدرسة والفصـــل الدراسي الذي يذهب إليها التلميذ، ويتضمن هذا المصطلح إحضار الخدمات المساعدة للطفـــل (بدلا من نقل الطفل إلى موقع الخدمات) وكل ما يتطلبه المصطلح أن يستفيد الطفل من تـــواجده فـــي الفصل (بدلا من محاولة تكيفه ومجاراته لأقرانه)، ويفضل مؤيدو الشمولية بصفة عامة الأشكال الأكثر حداثة من التوصيل الخدمة التعليمية.

- الشمولية التامة Full Inclusion :

وتعنـــي أن كـــل التلاميذ بغض النظر عن ظروف أو شدة الإعاقة سوف يتواجدون في فصل تعليم عام/ برنامج دراسي لكل الوقت، وكل الخدمات يجب أن يتم توفيرها للطفل في هذا المكان.

ويجب أن يتم إدراك أن هناك فروق فلسفية ومفاهيميه بين الدمج والشمولية، فهؤلاء من يساندون فكرة الدمج يعتقدون أن الطفل المعوق ينتمي إلى بيئة التربية الخاصة، وأن له الحق في تلمس طريقة إلى بيئة التعليم العام.

وعلـــى النقيض يعتقد هؤلاء من يساندون الشمولية أن الطفل دائما لابد أن يبدأ في بيئة تعليم عام ثم ينقل منها حين يتعذر تقديم خدمات ملائمة في الفصول العادية.

٢- عناصر الدمج:

إن معظـــم تعريفات الدمج تتناول أهدافاً متشابهة في مجال تعليم ذوي الإعاقات. فهناك عناصر مشتركة لتلك التعريفات والتي من بينها:-

أ- إدخال التلاميذ المعوقين كجزء من البرنامج التعليمي النظامي.

ب- التركيز على النواحي الاجتماعية والتعليمية في عملية الدمج.

أمـــا عـــن المكـــونات الأخـــرى في تعريفات الدمج فهي:- تضمين الخدمات الخاصة، والتسكين في بيئة أقل تقييداً، والتعاون بين المعلمين، ويتطلب الدمج -سواء لأهداف اجتماعية أو تعليمـــية- أن يتعلم التلاميذ المعوقين وغير المعوقين معاً، وأن تتاح الخدمات الإضافية الخاصة كلما احتاج الأمر.

وعلـــى العاملـــين فـــي مـــدارس الـــدمج العمـــل جنـــباً إلى جنب لتسكين التلاميذ في الأمـــاكن/الفصـــول الملائمـــة لهم، فالتسكين الملائم هو أحد جوانب النمو التعليمي والانفعالي والاجتماعـــي للتلمـــيذ ويـــتطلب الدمج التخطيط والإعداد والتصميم التعليمي المسبق لمواجهة الاحتـــياجات الفـــردية للتلميذ، فهو مسئولية مشتركة لكل من التعليم الخاص والنظامي على حد سواء.

ويمكن تلخيص العناصر الرئيسية لفاعلية عملية الدمج في المدرسة فيما يلي:

١- إيجاد فلسفة عامة وخطة منظمة.

٢- توافر قيادات قوية.

٣- توفير بيئة مدرسية تساعد على احترام الطلاب المعوقين.

٤- توفير وسائل الدعم.

٥- التأكد من تحمل فريق الدعم للمسؤوليات المنوطة به.

٦- توفير المساعدة الفنية المنظمة والمستمرة.

٧- المرونة في تطبيق برامج الدمج في فصول ومدارس التعليم العام.

٨- استخدام أساليب فعالة في التدريس وتقييمها.

٩- تعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات.

١٠- تطبيق المدرس لإجراءات التغيير.

٣- مبررات الدمج:

مـــن المعلوم أن تعليم المعوقين عندما بدأ بشكل رسمي في جميع دول العالم، كان يركز على برامج العزل والمدارس الداخلية، ثم عندما تبينت الآثار السلبية لعزل الأفراد ذوي الحاجات الخاصة -سواء على أنفسهم أو المجتمع- بدأ يتبلور اتجاه جديد نحو دمج المعوقين في المدارس العادية وهو ما يعرف بمرحلة "التكامل والاندماج" أي التكامل التام بين شرائح المجتمع المختلفة، وتهيـــئة الظـــروف التعليمية والنفسية والاجتماعية لتمكين الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من الاندماج في المجتمع بعد معاناة تاريخية طويلة من العزلة (ناصر الموسى،١٩٩٢،ص٣٢). وقد ظهـــر اتجاه الدمج في الولايات المتحدة الأمريكية منذ عام ١٩٠٠م حتى أنه يتوقع أن يأتي يوم تفقـــد فـــيه كلمة الدمج معناها حيث سيكون الفصل بين الطلاب مسألة عفا عليها الزمن (حصة سليمان الفايز،١٩٩٧،ص٥٠٢).

ومـــن الأسباب التي تدعو إلى دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية كما يشير إليها، زيدان أحمد السرطاوى وآخرون،(٢٠٠٠، ص ص ٢١-٢٥) ما يلي:

أ- الاعتبارات الأخلاقية Ethical Considerations

وهـــي تتمثل في العدالة وحقوق الآباء في تعليم أطفالهم في المدارس العادية القريبة من السكن. كما تتمثل تلك الاعتبارات الخلقية في إلغاء عزل الطفل عن أقرانه الذي يؤدي إلى جرح معظـــم الطلاب وإلحاق الأذى النفسي بهم، كما أن انتقال الطالب إلى مدرسة مختلفة (المدارس المســتقلة للتربية الخاصة) لهو مؤشر واضح على أن الطفل ليس بمستوى التوقعات، وهذا من شأنه أن يفقده تقديره لذاته، ويعيق تحصيله.

بالإضافة إلى ذلك فإن تطبيق فكرة الدمج يؤدي إلى توظيف الميزانية بشكل أكثر فاعلية قدر الإمكان، وذلك عن طريق استخدام الأموال بشكل أكثر إنتاجية بما يعود على الطلاب بفوائد كبيرة. (زيدان أحمد السرطاوى وآخرون، ٢٠٠٠، ص ص ٢١-٢٢).

ب- القيمة التربوية Educational Value

لقـــد أتضح أنه كلما قضى الطلاب المعوقين وقتا أطول في فصول المدارس العادية في الصغر، كلما زاد تحصيلهم تربويا ومهنيا مع تقدمهم في العمل (Ferguson & Asch, 1989، p. 124) كمـــــا أوضـــحت نتائج بعض الدراسات أن الطلاب المعوقين بدرجة متوسطة وشديدة يمكن أن يحققوا مستويات أفضل من التحصيل والمخرجات التربوية في الوضع التربوي العام (Halvorsen & Sailor, 1990; Mercer& Denti,1989;Villa et al., 1992 ; Willis, 1994).

وهناك عدة مبررات لدمج الطلاب المعوقين في المدارس العادية ومنها:

١- السلبيات العديدة التي نتجت عن عزل المعوقين ومنها:

- أن المدرســـة الداخلـــية تعزل المعوق عن أسرته ومجتمعه وأقرانه العاديين وتسلبه الحب الطبيعي وهو حب والديه وإخوانه (كمال سالم، ١٩٨٨م، ١٠٣).
- الجمـــود والصـــرامة في المدرسة (فتحى السيد عبد الرحيم، حليم بشاى ١٩٩٢م،ص ٤٦).
- أن المدرســـة الخاصة تحرم المعوق من ممارسة الحياة الطبيعية كما هي في الواقع (عبد الظاهر الطيب، ١٩٧٩م، ٨٢).
- الاتســـاع الجغرافـــي: حيث إنه من الصعب بل من المستحيل إنشاء معاهد مستقلة خاصة بكل إعاقة في كل مدينة أو قرية يوجد بها معاقون، ولذا يكون دمج المعوقين فـــي المدارس العادية الموجودة في كل مكان هو الحل العملي المتاح والأكثر فعالية لخدمة المعوقين.

- إن إحســاس المعوق بالعزلة الاجتماعية قد يؤدي به إلى الشعور بالانقباض وعدم الإحساس بالسعادة (السيد صبحي، ١٩٧٩م، ٥٩).
- أن في المراكز الخاصة يتم التركيز عادة على جانب واحد فقط من جوانب شخصية الطفــل المعــوق ألا وهــو جانب الإعاقة، الأمر الذي ينجم عنه في الغالب إغفال الجوانب الإيجابية في شخصيته (ناصر الموسى،١٩٩٢،ص٣٥).

٢- الــتكلفة الماديــة: حــيث إن إنشاء مبان ضخمة مستقلة لكل إعاقة أكثر كلفة من إلحاق المعوقين بالمدارس العادية مع تأثيث غرفة المصادر وتزويدهم بالخدمات المساعدة.

٣- أنه قد ترتب على عزل المعوق في مدرسة خاصة أن انسحب هذا الشعور على الأسرة فأصــبحت بــدورها تمــيل إلى عزل طفلها المعوق عن المجتمع وتنحيته عن أوجه الحياة الاجتماعية المختلفة، فعلى الرغم من ارتفاع نسبة المعوقين في المجتمع مع ذلك فقلما نرى معوقً في الأمكنة العامة أو المناسبات الاجتماعية.

٤- إيجابيات الدمج:

من مزايا الدمج التربوي وإيجابياته:

- تعتبر المدارس العادية هي البيئة الطبيعية التي يمكن للأطفال جميعا أن ينموا فيها معاً على حد سواء.
- الــدمج التــربوي يتيح للأطفال المعوقين فرصة البقاء في منازلهم مع أسرهم طوال حياتهم الدراسية، الأمر الذي يمكنهم من أن يكونوا أعضاء عاملين في أسرهم وبيئاتهم الاجتماعية، وخصوصا أن الحياة الأسرية على جانب كبير من الأهمية عاطفياً واجتماعياً واقتصادياً.
- أن الــدمج التــربوي يكســب المعــوق المهارات الاجتماعية وحسن التصرف في المواقف المختلفة.
- أن احــتكاك المعوقــين بأقرانهم العاديين في سن مبكرة يسهم في تحسين اتجاهات كل منهم نحو الآخر.
- أن الدمج التربوي يعمل على إيجاد بيئة واقعية يتعرض فيها الأطفال المعوقون إلى خبرات متــنوعة من شأنها أن تمكنهم من تكوين مفهومات صحيحة واقعياً عن العالم الذي يعيشون فيه.
- الــدمج التــربوي يعمــل علــى الحيلولة دون ظهور وصمات العار التي عادة ما تصاحب الفصول الخاصة أو المعاهد الخاصة.

- أثبتت العديد من الدراسات أن التوافق النفسي والاجتماعي والتحصيل الدراسي يكون أفضل لدى الأطفال المدمجين من غيرهم والذين يدرسون في مدارس خاصة.

(ناصر الموسي،١٩٩٢، ص ص ٣٩-٤٠، محمد ماهر محمود،١٩٨٦،ص٨١٢).

٥- سلبيات الدمج:

من سلبيات الدمج أو من المصاعب التي تعترضه:

- لابد من وجود نظام مساند قوي متماسك حتى يمكن الوفاء باحتياجات الطلاب المعوقين في المدارس العادية.
- يتطلب الدمج توفير عدد كبير من المدرسين الاختصاصيين والمرشدين النفسيين المتخصصين في مجال الإعاقة للتعامل مع أعداد قليلة متناثرة من المعوقين في المدارس العادية.
- أن الاتجاهات السلبية التي قد تبدو من معلم الفصل العادي أو من الطلاب غير المعوقين قد تجعل عملية الدمج تجربة تعليمية سلبية بالنسبة إلى الأطفال المعوقين.

(محمد ماهر محمود، ١٩٨٦م، ٣٠، ناصر الموسى، ٤٣).

ومن أبرز سلبيات النظام التربوى الدمجي والتى أشارت إليها نتائج بعض الدراسات السابقة ما يلي:

١- أن التطبيق العملى للنظام التربوى الدمجى يصادف عقبات أهمها .

- الزيادة المستمرة لأعداد التلاميذ بالفصول.
- نقص المصادر التعليمية.
- عدم ملائمة المناهج والاختبارات.
- القصور في الأعداد والتدريب والخبرة في مجال إعداد المعلم المناسب (Porter et al. 1990)

١- أن النظام الدمجى قلب الفصل الدراسى إلى حلبة للصراع وأوجد حالة يصعب معها قيام المعلمين بواجباتهم التعليمية، كما جعل التلاميذ أنفسهم غير قادرين على التعلم (MC Evoy et al., 1990)

٢- أن النظام الدمجى كان وراء قلق الآباء حيال أبنائهم، وذلك لما يسببه الدمج لأبنائهم من سخرية بهم وغربة اجتماعية بجانب فقدانهم للثقة بأنفسهم نتيجة لقصور قدراتهم على متابعة الدروس مع بقية تلاميذ الفصل العاديين((O' Keef Et al.,1991.

مما سبق يتضح أن استراتيجية الدمج التربوى للمعوقين في المدارس العادية لها إيجابياتها ولها سلبياتها، ولكن الإيجابيات المحددة تعد بطبيعتها من النوع الذى يمكن معالجته والتغلب عليه، لذا فإن استراتيجية الدمج التربوى تناسب تربية المعوقين في جمهورية مصر العربية (محمد حسنين العجمى، ٢٠٠٠).

٦- أساليب الدمج:

هناك عدة آراء واتجاهات في دمج المعوقين في المدارس العادية تعتمد على نوع ودرجة الإعاقة وحاجة الطفل المعوق نفسه والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة في البيئة.

ويحدد النصراوى أربعة أشكال مختلفة للدمج هى(في حصة سليمان الفايز،١٩٩٧، ص٤٣):

١- وجود أطفال معاقين داخل فصول مدرسة عادية حيث يتابعون تعليمهم في ظروف العاديين نفسهم.

٢- وجود أطفال معاقين داخل فصول مدرسة عادية مع الاستفادة من دعم تعليمى خارجي (غرفة المصادر، معلم متجول) .

٣- وجود أطفال معاقين يستفيدون من بعض المواد الدراسية المدرجة ضمن الفصول العادية، كحصص التربية الفنية والاقتصادية المنزلى والتربية الرياضية، مع مواصلة بقية تعليمهم بمراكز التربية الخاصة.

٤- وجود فصول للمعوقين داخل المدرسة العادية لها معلموها المختصون ووسائلها المناسبة، ويتم الاختلاط بين المعوقين والعاديين في ساحة المدرسة أو في النشاطات اللامنهجية.

والصورة الحقيقية للدمج التى يتطلع لها التربيون هي أن الدمج التربوى يمكن تحقيقه في أى مستوى من مستويات الدراسة من مرحلة ما قبل المدرسة إلى المرحلة الثانوية، حيث يعد معلم الفصل العادى مسؤولا عن التلاميذ المعوقين، ولذا يقوم بتعديل طرائق التعليم والمحتوى المنهجى لتمكين جميع الأطفال من الانضمام إلى برامج عادية تكون على مستوى يتناسب مع قدرات كل طفل، ويغادر التلاميذ المعوقون الفصل الدراسى لمجموعة صغيرة أخرى لغرض تعليم فردى أو لتقويم فردى أو تسلم واستلام المواد التى يقوم بإعدادها مدرس التربية الخاصة، وهذا النوع من الدمج لا بد له من خدمات مساندة تشمل:

- غـــرفة المصــــادر حيث تكون المصدر الرئيسى للوفاء بالاحتياجات التعليمية الخاصة بالأطفال المعوقين.
- بـــرنامج المعلـــم المتجول حيث يقوم بالخدمات نفسها التى يقوم بها معلم خدمات غرفة المصادر.
- برنامج المعلم المستشار، حيث يكون دوره استشاريا أكثر منه تعليميا، ويقدم الاستشارة للمعلم أو الإدارة والطالب والأسرة.

ثالثا: متطلبات تحقيق دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلاب العاديين في مدارس التعليم العام*:

قام الباحث باستقراء العديد من الدراسات والبحوث للتعرف على متطلبات دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام وذلك لتحقيق البيئة التعليمية /التعلمية الفعالة في مدارس التعليم العام التي يتم بها دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين، ومن أهم هذه الدراسات:

- Fulcher, Gillian, 1989.,p252.
- Yssoldyka & Christenson., In: Goodland & Lovitt., 1993.,pp.203-209.
- (Schrag.,In: Goodland & Lovit.1993, pp. 210-228).
- Pugach, & Warger., In: Goodland & Lovitt., 1993., pp.125-135.
- Lovitt, In: Goodland & Lovitt., 1993.,p.60.
- Udvari & Thousand. In: Villa & Thousand1.,1995pp.87-109.
- Grant & Sleeter., 1989. In: Udvari & Thousand. In: Villa & Thousand., 1995.,pp 87-109.
- Jenkinson., 1977.,pp.213-214.
- Mark., 2000.,pp73-76.
- CAE.,2002.,pp.1-5.

ثم قام بتحليل وإعادة تركيب متطلبات تحقيق أهداف دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام وفق خمسة محاور هي:

١- المتطلبات التي تتعلق بالتجهيزات والمباني:

- تطوير الأبنية التعليمية القائمة لعدم مناسبتها للتغيير الحالي.

---

* إعداد/ د. مجدى ماهر مسيحة

- أن تتسم بيئة الفصل بالمناخ التعاوني الداعم الذي يبعث على السرور والتقبل.
- توافر أماكن للدراسة، وبيئات مدرسية مناسبة من حيث التصميم،وإدارة استخدام المباني المدرسية لصالح ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إزالة التعارض بين الدعوة للدمج، وبين مفهوم التصميم العام للمباني المدرسية

٢- المتطلبات الإدارية والتنظيمية:

- التعديل في البرامج يجب أن ينبع من المدرسة ويقوده مدير المدرسة.
- المرونة واللامركزية، وعدم التقيد بنظام واحد للتغيير.
- يجب على القائمين على إعداد برامج الدمج أن تشرك كل المساهمين في العملية التعليمية والمعنيين بموضوع دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- التواصل الواضح قبل وأثناء عملية التغيير.
- تغيير أدوار ومسئوليات مديري المدارس والإدارات من حيث تقديم التوجيه والمساعدة والدعم للمعلمين للتغيير بدلاً من الإشراف على تنفيذ سياسة الإدارة.
- تغيير أدوار ومسئوليات القيادات العليا من حيث تقديم المساعدات الفنية والمعلومات بدلا من فرض أنشطة إدارية على المعلمين، وأيضا التركيز على المخرجات أكثر من التركيز على العمليات، وتدعيم التجديد، وأن تكون بمثابة منسق شبكي فقط.
- المرونة في القواعد الإدارية من حيث ترك حرية التصرف للمدارس مع الطلبة منخفضي الأداء.

٣- المتطلبات التي تتعلق بالمعلم:

- تقديم الحوافز المادية للمعلمين لقبول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم التلاميذ العاديين في مدارس التعليم العام، وللعمل على زيادة وتحسين مخرجات الطلبة.
- الإعداد المناسب لهيئات التدريس قبل تنفيذ فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة.
- زيادة مقدار ونوع المساعدة الفنية المقدمة للمعلمين.
- يجب أن تكون توقعات المعلمين عالية، وواقعية لكل طالب، وبخاصة منخفضي الأداء.
- تقييم المعلم من خلال اجتياز كفايات محددة، والوفاء بمعايير كفاية عالية، والبحث عن نظم بديلة لتقديم الحوافز للمعلمين لزيادة معارفهم المهنية، وتجريب مداخل جديدة والتعاون مع الأقران لزيادة جودة التدريس.
- التعاون بين المعلمين والالتزام من جانبهم، وبقاء القوة في يد مدير المدرسة.

٤- متطلبات تتعلق بتقييم طرائق التمويل:

- الاستخدام الفعال للموارد العامة.
- مرونة الإدارة والمحاسبية للتنوعات في عدد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- يجـب أن تـتفق طـرائق الـتمويل مع النظم الأخرى لتخصيص الاعتمادات التعليمية والتعلمـية مـن خلال استبدال المنح التي تعتمد على تصنيف الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بمنح كلية بناء على أعداد الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، وليس على أساس تصـنيفهم، ويمكـن بعـد ذلك تخصيص منح تسمى منح العدالة للمناطق التي يزيد بها الأطفـال ذوي الاحتـياجات الخاصة، والحادة وبدون تحديد أموال لطلاب محددين أو برامج معينة.

٥- المتطلبات التي تتعلق بالممارسات التعليمية والتدريسية:

- إعداد معايير فردية لتقييم كل طالب من خلال برنامج التعليم الفردي.
- مراعاة توجهات المنهج المتكاملة.
- الاهتمام بطرائق التدريس التعاونية.
- التركيـز علـى التغييـر طويل المدى من خلال توافر البيانات اللازمة عن التعديلات والبرامج المتنوعة لتعليم الطلبة العاديين، وذوي الاحتياجات الخاصة، وتأثيرها على كل من المعلمين والطلاب والأسر.
- يجـب أن تتضـمن المخـرجات والمؤشـرات ونظم التقييم المستخدمة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- عـدم التركيـز علـى الاختبارات المعيارية، والتحصيل المرتفع الذي لا يناسب ذوي الاحتياجات الخاصة والتركيز على التعليم المتفرد بناء على احتياجات الطلاب الفردية.
- وضع البرامج الناجحة في الاعتبارات عند التغيير بما يدعم من قدرتها.
- أن تركـز الممارسـات التعليمية للدمج Inclusive Educational Practices على الخبـرات التعليمـية والتعلمـية الكاملة للطلاب. ومدى الفرص المتاحة للمشاركة في الأنشطة طبقاً لاحتياجاتهم ورغباتهم التعليمية.
- زيـادة عـدد المـدارس بالتعليم الأساسي، وتقليل حجمها، وجعلها بالقرب من مسكن الطلاب، وأماكن عمل أولياء الأمور.
- أن تضم من ٥٠ : ١٥٠ تلميذ في كل مدرسة، تخصيص من ٣ : ١٠ مدرسين في كل مدرسة.

- تكـــوين مجمـــوعات من التلاميذ يتراوح حجمها من ١٠ : ١٥ تلميذاً على أساس عدم التجانس بحيث تشمل ذوي الاحتياجات الخاصة.
- توزيع التلاميذ على المعلمين بشكل عشوائي في العمر والإعاقات.
- عدم اعتماد المعلمين في تدريسهم للمقررات الدراسية على طريقة المحاضرة، والمناقشة والمـــراجعة والاختبار، والاعتماد على التعرف على حاجات وقدرات التلاميذ محاولين تنميتها بصرف النظر عن الأعمار أو المسميات.
- المرونة في الجداول وأوقات التدريس حسب حاجة التلاميذ.
- استخدام التعليم القائم على المخرجات (Outcome- Based Education (OBE.
- اســـتخدام التعلـــيم القـــائم على تعدد الثقافات Multicultural Education الذى تتفق أهدافه الأساسية مع الإطار الأيديولوجى للتعليم الدمجى.
- الاعـــتماد علـــى نظـــرية الذكاء المتعدد (-Multiple Intelligences Theory MI Theory) كأساس للتنظير في التربية الخاصة، والذى يعد تحول عن عقلانية المنهج إلى العقلانية الإنسانية أو تحول من نموذج العلوم الطبيعية إلى العلوم الإنسانية.
- اســـتخدام التعلـــيم البنائى Constructivist Learning ،والذى يعزز فكرة أن كل الأفراد يـــتعلمون باستمرار، وأن هذه العملية لا تتوافق، ويجب أن يناضل التعليم من أجل تحسين الفهم قدر الإمكان مهما كانت إعاقات الطلاب، وعلى المعلمين أن يأكدوا على أن المعلومات الجديدة يتم ربطها بطرائق ذات معنى بالمعرفة لدى كل متعلم.

- تطبيق المنهج القائم على تداخل العلوم Inter disciplinary Curriculum
- استخدام التدريس المرتبط بالمجتمع Community- Reference Instruction
- مراعاة التقييم الواقعى لأداء الطلاب Authentic Assessment of Student
- تكوين مجموعات متعددة الأعمار Multi- Age Grouping
- استخدام التكنولوجيا في الفصول Use of Technology in the class room
- التدريس عبر الأقران كوسيط Peer- Mediated Instruction
- تدريس المسئولية وصنع السلام Teaching Respon Sibility and Peacemaking
- العمل في فرق تعاونية من البالغين والطلاب Collaborative Teaming Among Adults and Students

رابعا: متطلبات تفعيل استراتيجية الدمج لتربية المعوقين*

إن تبنـــي الإستراتيجية الدمجية والتي تستهدف تحرير المعوقين من أسر المؤسسات الخاصـــة التي تعزلهم عن الحياة الاجتماعية، بحيث يشاركون في الأنشطة الحياتية بأقصى ما تسمح به استعداداتهم وإمكاناتهم، يستوجب ما يلي:-

- إعداد خطة مناسبة من قبل وزارة التربية والتعليم- توضح خلالها طبيعة استراتيجية الدمج والهدف منها والإستراتيجيات الخاصة التي تسهم في إنجاحها.
- العدالـــة فـــي التوزيع الجغرافي لمدارس المعوقين، إذ تخلو بعض المحافظات من هذه المدارس سواء الخاصة أو المتكاملة.
- إعـــداد القـــيادة الواعية القادرة على استيعاب إستراتيجية الدمج وذلك بإعداد الدورات اللازمة لمديري المديريات والمدارس التي سيتم تطبيق الاستراتيجية بها.
- ضرورة إعادة تخطيط البرامج التربوية والاستراتيجيات ونظم التعليم بحيث ييسر من إمكانـــية دمج المعوقين في البيئة العادية وتعليمهم في مدارس العاديين كلما كان ذلك ممكنا.
- إن تـــتم تجربة الدمج في سن مبكرة، وذلك بأن تضم كل حضانة في كل حي مجموعة من المعوقين الموجودين بهذا الحي مع تباين إعاقتهم، وهذه تكون نواه لتعميم الدمج على مستوى محافظات الجمهورية وبكافة مراحل التعليم بها.
- الإقـــلال بقـــدر الإمكـــان من عدد التلاميذ داخل الفصول الدراسية التي يتم فيها الدمج المشترك بين المعوقين والعاديين حتى يتمكن المعلم من القيادة بدوره وبصورة فعالة.
- تهيـــئة المـــناخ المدرسي والصفي المناسب لتقبل العاديين للمعوقين وذلك من خلال تنظـــيم زيارات منتظمة من مدارس العاديين للمدارس الخاصة بالمعوقين، مع عرض الأفلام التسجيلية عن قدرات المعوقين وإمكاناتهم وطرق التعامل معهم.
- وضـــع الطفـــل المعـــوق ذا الإعاقة البسيطة في الفصل الدراسي العادي بحيث يتلقى المســـاعده الخاصـــة وبصـــورة فـــردية مع تقديم الخدمات اللازمة له داخل الفصل كالوسائل التعليمية والتقنيات المعاصرة، والأجهزة التعويضية.

---

* إعداد/ د. هانم صلاح توفيلس

- إعـداد المعلم المتخصص والقادر على التعامل مع الطفل المعوق والطفل العادي داخل الفصل الدراسي المتكامل.
- توفيـر معلـم ومعلـم مسـاعد لكل صف يوجد به دمج مشترك بين الأطفال العاديين والمعوقين حتى يمكن لجميع الطلاب على السواء الاستفادة من شرح المعلم وفي ذات الـوقت يقـوم المعلم المساعد بحفظ النظام وضبط الصف ومساعده التلاميذ المعوقين على فهمهم للدرس.
- التأكيد على أن يعمل جميع المتخصصين العاملين مع حالات الإعاقة بروح الفريق على أن يتولى رعاية تلك الحالات فريق متكامل من مختلف المجالات والتخصصات.
- إعداد الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي القادر على التعامل مع فئات المعوقين والعاديين من تلاميذ تلك المدارس.
- فـتح أبـواب المدارس المتكاملة خلال العطلة الصيفية وكافة العطلات على مدار العام الدراسـي وذلـك لاستقبال الأطفال العاديين والمعوقين وتركهم يتفاعلون معاً ولفترات قصيرة تزيد تباعا، حتى إذا بدأت الدراسة كان الأمر طبيعيا.
- اشـتراك الـوالدين فـي عملـية الرعاية المتكاملة كعنصر أساس وهام في البرامج المخـتلفة للرعاية ويصاحب ذلك إرشاد وتوجيه الوالدين وإعدادهما للتعامل مع الطفل المعوق.
- مناشـدة القائمين على تطوير التعليم والمخططين لسياسته في مصر بضرورة تضمين برامج الدراسة وأنشطتها القدر المناسب من المعرفة حول مشكلات المعوقين وأساليب رعايتهم ومعاملتهم.

(محمد حسنين العجمي، ٢٠٠٠، ص ص ٣٣٢-٣٣٥)

الفصل الثالث

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية وتجربة ألمانيا في دمج المعاقين بالمدارس العادية

تمهيد

أولاً: علامات تاريخية في مجال التربية الخاصة

ثانياً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في دمج المعاقين بالمدارس العادية

ثالثاً: تجربة ألمانيا في دمج المعاقين بالمدارس العادية

رابعاً: تعقيب عام على التجربتين

الفصل الثالث

تجربة الولايات المتحدة الأمريكية وتجربة ألمانيا في دمج المعاقين بالمدارس العادية*

تمهيد:

ترجع جذور التربية الخاصة، إلى بدايات ظهور الوعي بأن هناك بعض الأطفال في حاجة إلى نمط تربية يختلف عن النمط السائد، كي يتمكن هؤلاء الأطفال من تحقيق كامل إمكاناتهم. وقد بدأت تتبلور هذه النظرة الإنسانية تدريجيا في نهاية القرن الثامن عشر. فقبل هذه الفترة، كانت المسميات التي تطلق على ذوي الاحتياجات الخاصة، تحمل الكثير من المعاني السلبية، والمزيد من الانتقاص من قدراتهم وإمكاناتهم، ومن قيمتهم كأفراد. فعلى سبيل المثال، كانت هناك مسميات مثل "أبله" idiot و "معتوه" imbecile تستخدم في الإشارة إلى الأفراد ذوي التخلف العقلي individuals with mental retardation، والذين كانت الطريقة السائدة في التعامل معهم، هي العزل في مؤسسات يطلق عليها "مؤسسات الرعاية"، وفي الوقع ما هي إلا مؤسسات إيوائية، تفتقر الكثير من مقومات الرعاية التربوية (محمد محمد السيد عبد الرحيم، ٢٠٠٣).

وقد وجه الأطباء أهتمامهم تدريجيا إلى القدرات التي يتمتع بها ذوي الاحتياجات الخاصة، أكثر من توجيه ذلك الاهتمام إلى أوجه النقص أو القصور. وقد تعزز هذا الاهتمام على مدار سنوات عديدة، والذي يمكن أن نتتبع جذوره عندما بدأ بعض الرواد المبدعين، في ابتكار طرق وأدوات لتحسين تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ويعرض هذا الفصل لتجربة كل من الولايات المتحدة الأمريكية في دمج المعاقين بالمدارس العادية، لما لهذه الدولة من مكانة عالمية في مجال التعليم بصفة عامة، وفي تجربة الاهتمام بالمعاقين ورعايتهم بصفة خاصة. كما يعرض تجربة ألمانيا في هذا المجال نظرا لقدم النظام التعليمي بها، وتبوءها مكانة رائدة في أوروبا المعاصرة في هذا الصدد.

ويبدأ عرض هاتين التجربتين بتوضيح الخلفية التاريخية للاهتمام بتربية المعاقين بصفة عامة، وبقضية دمج المعاقين في فصول المدارس العادية، أو عزلهم عن العاديين بصفة خاصة، ثم الفلسفة وراء الأخذ بصيغة الدمج، وأهداف النظام التعليمي من وراء ذلك الدمج، وأنماط الدمج التي أخذت بها هذه الدولة أو تلك، منتهيا بتعليق عام على هاتين التجربتين.

---

* إعداد د. أحمد عطية أحمد

والهدف من وراء هذا الفصل يتمثل في إمكانية الاستفادة من مثل تلك التجارب في المجتمع المصري، في ضوء إمكانات هذا المجتمع ومدى إمكانية تطبيق هذا النظام أو ذاك، بعد تحديد المعوقات التي يمكن أن تحول دون التطبيق الأمثل.

أولاً: علامات تاريخية في مجال التربية الخاصة:

في منتصف القرن الثامن عشر، اهتم **"جاكوب بيريير"** Jacob Periere بفئة ذوي إعاقة الصمم deafmutes، حيث تحدى آن ذاك فكرة سائدة مؤداها أنهم غير قابلين للتعلم. فقام بشكل منظم بتعليمهم كيفية استخدام لغة إشارة بسيطة، كما ابتكر آلة يمكنهم عن طريقها إجراء العمليات الحسابية البسيطة. وتعد المحاولة التي قام بها "بيريير"، واحدة من أوائل المحاولات التي أظهرت أنه من خلال "التربية الخاصة" يمكن تعليم الأفراد الذين لديهم إعاقة واضحة (Taylor, R. L. & Sternberg, L., 1989, p.5).

ويعد **"جان مارك إيتارد"** Jean Marc Itard الأب الروحي للتربية الخاصة، وهو طبيب فرنسي، بدأ عمله في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال ذوي إعاقة الصمم، وقد ذاع صيته من خلال الجهد الذي بذله مع "طفل غابة أفيرون".

ففي عام ١٧٩٩ أكتشف فتى صغير عارياً وهائماً على وجهه في غابة "أفيرون" بفرنسا،وقد أطلق على هذا الفتي فيما بعد اسم **"فيكتور"** Victor. وقد بدا عليه أنه لم يحتك بالحضارة الإنسانية على الإطلاق. وقد تم تشخيص حالته على أن لديه تخلف عقلي، بالإضافة إلى حرمان بيئي شديد، واعتقد كل من شاهده أنه حالة ميئوس منها. أما إيتارد، ومن خلال إيمانه العميق بقوة التعليم، أخذ على عاتقه إعداد برنامج تدريب مكثف لفيكتور استغرق قرابة الخمس سنوات، مستخدماً بعناية ومهارة بعض الفنيات التي قام بتصميمها لتعليم "فيكتور" النطق بعدد قليل من الكلمات، والمشي معتدلاً، وتناول الطعام باستخدام أدوات المائدة، والتفاعل مع الآخرين. وعلى الرغم من أن "إيتارد" لم يحقق جميع أهدافه التي وضعها لتعليم "فيكتور"، فإنه تمكن من تعليمه الحروف الهجائية، والقدرة على فهم معاني العديد من الكلمات (Kanner, L., 1964). وعندما شاهد الآخرون التقدم والتحسن الذي حققه "فيكتور"، أثار هذا اهتمامهم، ورسخ لديهم فكرة أنه من الممكن تعليم الأفراد الذين كان يعتقد في السابق أنهم غير قابلين للتعلم.

ومن حسن الحظ أن إيتارد قام بكتابة تقارير تفصيلية تضمنت فلسفته في التعامل مع فيكتور، والفنيات التي استخدمها، بالإضافة إلي التحسن الذي أحرزه هذا الفتى. ومازالت بعض الفنيات التي ابتكرها إيتارد مستخدمة حتى الآن في مجال التربية الخاصة. وقد حدد إيتارد خمسة

أهداف من تعليم فيكتور، سواء في الجانب العقلي أو الانفعالي، يمكن تلخيصها فيما يلي (Itard, J. M. G., 1962. pp. 10-11):

١- إثارة اهتمامه بالحياة الاجتماعية.

٢- تنبيه جهازه العصبي.

٣- توسيع مدى رقعة أفكاره.

٤- دفعه لاستخدام الكلام.

٥- دفعه لاستخدام بعض العمليات العقلية البسيطة.

وفي بدايات القرن التاسع عشر، ذاع صيت اثنين من المهتمين بتطوير برامج التربية الخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، الأول: **صامويل جردلي هاو** Samuel Gridley Howe والذي اهتم بالعمل مع الأفراد العميان Blind، وقد أسس مدرسة بيركنز للعميان في ولاية بوسطن، والثاني: **توماس جالوديت** Thomas Galloudet والذي اهتم بالعمل مع الأفراد الصم، حيث أسس مدرسة للصم بمدينة "هارتفورد" بولاية "كونيكتكت".

وقد واصل **إدوارد سيجان** Edouard Seguin العمل الذي بدأه أستاذه إيتارد في تعليم من لديهم تخلف عقلي. حيث نشر عام ١٨٤٦ كتابه الذي يحمل عنوان "المعالجة الخلقية، والصحة، والتربية للبلهاء وغيرهم من الأطفال المتأخرين" The moral treatment, hygiene, & education of idiots & other backword children، والذي يعد أول كتاب في التربية الخاصة يحدد حاجات الأطفال ذوي الإعاقة. وساهم سيجان بعد هجرته للولايات المتحدة الأمريكية في تأسيس "جمعية أطباء المؤسسات الأمريكية للبلهاء وضعاف العقول وذلك عام ١٨٧٦، والتي أصبحت فيما بعد "الجمعية الأمريكية للضعف العقلي"، وتعرف أخيراً باسم "الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي" (AAMR)، وتعد أقدم وأضخم جمعية مهنية متعددة التخصصات في مجال التخلف العقلي. وقد عمل سيجان فور وصوله للولايات المتحدة في مدرسة بنسلفانيا لتدريب البلهاء، كما ساهم أيضاً في إنشاء مدرسة فسيولوجية للأطفال ضعاف العقل وضعاف الجسم في مدينة نيويورك (Kanner, L.; op. cit.).

وقد آمن سيجان بأن التدريبات الحس/حركية يمكن أن تسهم في استثارة الدافع للتعلم لدى الأطفال ذوي الإعاقة. وقد انتشرت أفكاره في العديد من مدارس الولايات المتحدة، وأثرت أعماله في مجال التربية الخاصة حتى الآن. فعلي سبيل المثال، أعيد إحياء التدريبات الحركية كعامل مساعد في عملية التعلم، وكجزء من مناهج التربية الخاصة في الستينات من القرن العشرين (Barsh, R. H., 1964; Kephart, N, 1960).

وفي بدايات القرن العشرين، أسهمت "**ماريا منتسوري**" Maria Montessori إسهامات عظيمة في مجال التربية الخاصة، وهي أول سيدة في إيطاليا تعمل في مجال الطب. بدأت منتسوري حياتها العملية في العمل مع ذوي التخلف العقلي، متأثرة في ذلك بأعمال سيجان، حيث طورت فنيات وأدوات لتعليم الطلاب ذوي التخلف العقلي، وذلك قبل أن يتحول اهتمامها إلى دراسة الأطفال العاديين في مراحل نموهم المبكرة.

وترى منتسوري أنه يمكن تعليم الأطفال في أعمار صغيرة، وأن البيئة الغنية بالخبرات العيانية (الملموسة)، والمعالجة اليدوية للأشياء، يمكن أن تسهم في عملية التعلم. وقد ساهم نشر منهجها التربوي عام ١٩١٢ في تحسين استراتيجيات التربية الخاصة. وتأتي شهرة منتسوري اليوم كرائدة في تعليم طفل ما قبل المدرسة.

وعلى الرغم من قوة الدفع، والإسهامات القيمة التي قدمها الرواد الأوائل في مجال التربية الخاصة، ارتبطت بدايات القرن العشرين بما أطلق عليه "الأوقات المظلمة للتربية الخاصة" في الولايات المتحدة الأمريكية، ومرجع ذلك إلى كون التربية الخاصة حديثة العهد، وشيوع الاتجاهات السلبية نحو من لديهم إعاقة، تلك الاتجاهات التي عززتها البحوث التي قام بها "هنيري جودارد" Henry Goddard على عائلة "كاليكاك".

ففي عام ١٩١٤ نشر "جودارد" دراسته الشهيرة عن عائلة الكاليكاك في كتاب بعنوان "الضعف العقلي: الأسباب والنتائج" (Goddard, H., 1914). وعلى الرغم من أن هذه الدراسة قد وجه إليها نقداً شديداً آن ذاك، فإنه مازال لها تأثير واضح في تاريخ التربية الخاصة. وتتلخص تلك الدراسة في قيام جودارد بتحديد شخص لديه ابنين أحدهما من أم عادية، والآخر من أم لديها تخلف عقلي. وقد تتبع عائلة هذا الشخص على مدى خمسة أجيال، ووجد أن معظم الأفراد المنحدرين من الابن الذي أنجبه من السيدة التي لديها تخلف عقلي كانوا متخلفين عقلياً، في حين أن جميع الأفراد المنحدرين من الابن الآخر متوسطي الذكاء أو فوق المتوسط. والنتيجة التي استخلصها جودارد من هذه الدراسة "أن التخلف العقلي وراثي". وقد انعكست هذه النتيجة في المزيد من الاتجاهات السلبية نحو من لديهم تخلف عقلي، والتي ترجمت واقعياً في المزيد من إجراءات التعقيم sterilization والعزل كحلول لقضية وراثة التخلف العقلي. كما أضافت الظروف الاقتصادية الصعبة في العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين، المزيد من ضعف الاهتمام بمن لديهم إعاقة.

وفي الأربعينات من القرن العشرين، اهتم كل من "الفريد شتراوس" Alfred Straus و"هينز ويرنر" Heinz Werner بمجال التربية الخاصة، من خلال أبحاثهم في الأصول العصبية لمشكلات التعلم، والتي أثرت تأثيراً كبيراً في مجال إعاقات التعلم.

وقد واكب تحسن الأحوال الاقتصادية في الخمسينات والستينات، تحسناً ملحوظاً في سياسات العمل مع من لديهم إعاقة، حيث ظهر المزيد من الاتجاهات الإيجابية، والتي انعكست بدورها في توفير التمويل اللازم لبرامج التربية الخاصة مثل برنامج "هيد ستارت" Head Start في الولايات المتحدة الأمريكية، بالإضافة إلى تطوير العديد من البرامج المماثلة، لتفعيل إجراءات التدخل المبكر مع من لديهم إعاقة، ومع من هم في خطر الإصابة بإعاقة.

ثانياً: تجربة الولايات المتحدة الأمريكية في دمج المعاقين بالمدارس العادية:

تعتبر الولايات المتحدة الأمريكية أول دولة طبقت نظام دمج المعاقين في جميع المدارس بصدور القانون رقم ٩٤-١٤٢ لسنة ١٩٧٥ بشأن تعليم المعاقين في مدارس التعليم العام.

١- نبذة تاريخية عن تربية المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية:

يعود اهتمام الولايات المتحدة الأمريكية برعاية الأطفال المعاقين قد بدأ منذ النصف الثاني من القرن الثامن عشر، وإن كان هذا الاهتمام قاصراً على فئة المعاقين ذهنياً وبدنياً فقط، إلى أن قام "لويس برايل" بوضع النظام الشهير – المعروف باسمه – لتمكين المكفوفين من القراءة، وما قام به من تطوير لطرق تعليم الصم (Grolier In., Cooperated, 1992).

ثم كان لأعمال "ماري مونتيسوري"، و"إيتارد" – على سبيل المثال – في بداية القرن التاسع عشر تأثيرها القوي في زيادة الاهتمام بالتربية الخاصة، فقامت مدارس الرعاية المتكاملة وتعليم المعاقين بوضع النماذج الأساسية بالتربية الخاصة على مستوى الدولة(Ebel, Robert I. et al., 1969).

وشهد النصف الثاني من هذا القرن تطوراً كبيراً في مجال التربية الخاصة، ويعود هذا التطور إلى زيادة وعي آباء المعاقين من جهة، وزيادة وعي القائمين على التعليم من جهة أخرى بالإمكانات المتاحة لدى المعاقين – من مختلف الفئات – للتعلم، والوعي بضرورة بذل مزيد من الجهد مع هؤلاء الأفراد حتى يتمكنوا من التكيف مع المجتمع، ورعاية شئونهم الخاصة، وتسهيل أمورهم الحياتية اليومية. وتجسّد هذا الوعي والاهتمام في التوسع في إقامة مدارس خاصة بالمعاقين، أو تخصيص فصول لهم في المدارس العامة، بعد أن كان ذلك من اهتمام الجمعيات الخيرية وحدها.

✓ ومع بداية القرن العشرين ظهرت برامج مدرسية خاصة بالمعاقين في معظم الولايات، تمثلت في: دمج جزئي بالمدارس العادية، ودمج كلي، ومدارس مخصصة للأطفال متعددي الإعاقات. كما سادت النصف الثاني من القرن العشرين عدة اتجاهات نحو التربية الخاصة، فظهر الفصل الجزئي للمتخلفين عقلياً في المدرسة الداخلية، واتجاه نحو توفير الخدمات التربوية لصغار السن مـــن العاقين وبدأت المدارس وفق هذا الاتجاه تعمل مع الوالدين بتحسين الرعاية المقدمة للمعاقين (المرجع السابق).

وكلفت السلطات التعليمية الأمريكية الولايات المختلفة بعمل بحث لكل كفل من الأطفال المعاقين، لإمدادهم بالتعليم المناسب، وعمل البرامج الخاصة بكل طفل، ووضع خطة تربوية لتطوير تلك البرامج لكل طفل في سن الثالثة حتى سن الحادية والعشرين من العمر (Myers, Charles B. & Myers, Lynnk, 1990).

أما تعليم المعاقين سمعياً فقد شهد تغيرات هائلة في أواخر السبعينيات، وكان الدافع وراء تلك التغيرات: الزيادة في عدد الأطفال الذين ولدوا مصابين بالصمم نتيجة انتشار الحصبة الألمانية، والتقدم السريع في أدوات السمع المساعدة، وزيادة البحوث الجديدة الخاصة بلغة الإشارة، ونظام التواصل اليدوي، والوعي العام بحقوق مثل هؤلاء الأطفال المعاقين، وصدور القانون رقم ٩٤-١٤٢ لسنة ١٩٧٥ لتعليم الأطفال المعاقين، والتعديلات التي جرت على هذا القانون بالقانون رقم ٩٩-٤٥٧ لسنة ١٩٨٦ والذي تمت إعادة صياغته مرة ثالثة في القانون رقم ١٠١-٤٦٧ لسنة ١٩٩٠ (Moores, Donald F., 1996, p. 16).

وفي النصف الثاني من عقد الثمانينيات من القرن العشرين، دار الجدل مرة أخرى حول تعليم المعاقين إعاقات بسيطة ومتوسطة، وتقديم التعليم لهم بشكل كامل داخل فصول المدرسة العادية، مع تطوير الأساليب المناسبة لهم ولطبيعة الفصل الدراسي العادي. ولحسم هذا الجدل تم عقد مؤتمر "ونجسبريد" عام ١٩٨٥، وتم فيه تقديم مبادرة تسمى "The Regular Education Initiative (REI)" "مبادرة التعليم النظامي"، وفيها تحدي لأنظمة التصنيف والعزل، وإثبات لعدم فعالية تلك النظم من الناحية التعليمية والاجتماعية، قياساً لما ينفق عليها من مبالغ مالية طائلة. وتمثلت هذه المبادرة في دمج التربية الخاصة والتعليم العام في نظام تعليمي واحد، يعتمد عدداً من الوسائل التي أثبتت البحوث فعاليتها في تلبية احتياجات الطلاب المعاقين والعاديين. ويقوم هذا النظام على فلسفة المساواة بين الأفراد، واحتواء المعاقين داخل الاتجاه السائد في المدرسة والمجتمع (المرجع السابق، ص ص ٩٢-٩٤)، فهم لن يعيشوا بمعزل عن المجتمع، فلماذا يتم تعليمهم بمعزل عن أفراد ذلك المجتمع الذين سيعيشون معهم بشكل أو بآخر؟

١- نظام رعاية المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية:

تقوم رعاية المعاقين في الولايات المتحدة الأمريكية على النحو التالي:

- مدارس خاصة بالصم:

تنوعت مستويات مدارس الصم بحيث تفي بحاجات كل نوع من أنواع الإعاقات منفصلة، فيوجد بها برامج متعددة للأطفال وأسرهم، وتعليم لمتعددي الإعاقات السمعية، ومن لديهم قصور في السمع. وتتوافر في تلك المدارس التسهيلات والإمكانات اللازمة من حجرات خاصة بالطفل وأسرته، تسمح بملاحظة الأم والطفل أثناء التدريب، وهناك أيضاً التجهيزات الخاصة بالإعاقات السمعية، وكذلك حمام للسباحة للترفيه والعلاج الطبيعي. وتستخدم المدارس طرق التواصل في التدريس وفقاً لاحتياجات وقدرات كل طفل (سميرة أبو زيد نجدي، ١٩٩٤، ص ١٦٠-١٦١).

- مدارس خاصة بالمكفوفين:

تتنوع برامج تلك المدارس بحيث تلبي احتياجات كل فئة من فئات الإعاقة البصرية. وفي هذه المدارس أجهزة تكنولوجية حديثة خاصة بالمكفوفين، ومنها تسجيل الكتب والمطبوعات تسجيلاً صوتياً، وبطريقة "برايل" (ديان برادلي وآخرون، ٢٠٠٠، ص ١٤).

- مدارس داخلية:

وهذه المدارس متاحة لعدد كبير ممن يعيشون في منازل تبعد عن المدارس التي تقدم لأبنائهم المعاقين الخدمة التعليمية المطلوبة، مما يمثل عبئاً من حيث الانتقال من المنزل إلى المدرسة، لذلك تقوم هذه المدارس بالتكفل بمعيشة الطفل داخلياً، وتهدف حمايتهم الشخصية (Alln, Jinn, www.tsvi.edu/index.htm).

- مدارس الفصول النهارية:

وهي في الواقع عبارة عن فصول ملحقة بالمدارس العادية، وتكون في أغلب الأحوال مخصصة للأطفال المصابين بالصمم. ويتم تعليم هؤلاء الأطفال في تلك المدارس إما بشكل كامل في فصول مستقلة، أو لجزء من الوقت في الفصل العادي والجزء الآخر في الفصل المخصص لهم. وعندما يتم التعليم في الفصول العادية يصاحب المعلم متخصصٌ في لغة الإشارات حتى يتمكن المعاقين بإصابات في السمع من متابعة الدروس والتفاعل مع المعلم والتلاميذ الآخرين (Lucker, Joy R. & Brand, Cathy, www.weizmen.ac.il).

ويرجع هذا التنوع في تعليم المعاقين للنظام اللامركزي في الإشراف على التعليم، ومن ثم لا تتشابه نظم رعاية المعاقين في الولايات المختلفة.

٣- فلسفة دمج المعاقين بالمدارس العادية في الولايات المتحدة الأمريكية:

يعتبر القانون رقم ٩٤-١٤٢ لسنة ١٩٧٥ الخاص بتربية المعاقين وتعليمهم في الولايات المتحدة الأمريكية بمثابة المصدر الأساسي للاتجاه نحو تطبيق نظام دمج المعاقين في المدارس العادية. ويقوم هذا النظام على عدة مبادئ فلسفية، ويهدف عدة أهداف تربوية. ويتناول الفصل الحالي في هذه النقطة تلك المبادئ الحاكمة لنظام الدمج، في حين تتناول النقطة التالية أهدافه.

فمن حيث المبادئ الحاكمة لنظام الدمج في الولايات المتحدة، والتي قام القانون المذكور على أساسها ما يلي:

- المساواة:

تقوم رعاية المعاقين بالمدارس العادية على مبدأ تحقيق المساواة والعدالة بين الأفراد، والاحتواء الكامل للأفراد المعاقين داخل الاتجاه السائد في كل من المدرسة والمجتمع. فيقوم الدمج على أساس مسئولية النظام التعليم العام عن رعاية وتعليم المعاقين، وذلك عن طريق الاهتمام بعمل اختبارات تجريبية لتطوير برامج تعليمية ملائمة لدمج هؤلاء الطلاب في التعليم العام. وهكذا تتحقق ديمقراطية التعليم بأن ينال كل معاق قسطاً من التعليم يتناسب مع قدراته وإمكاناته أسوة بالأطفال العاديين، تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص (ديان برادلي وآخرون: مرجع سابق، ص ٢٥).

- التعاون:

يعني هذا المبدأ إقامة علاقات بين معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة بهدف تحقيق أقصى فائدة ممكنة لجميع الطلاب. ويتمثل هذا التعاون بين المعلمين في التخطيط والتدريس المشترك، والمشاركة في المعلومات وتبادل الخبرات. ويفيد التدريس التعاوني كل المعلمين المشاركين فيه، حيث تتاح لهم الفرصة لتبادل المعلومات المتخصصة، والخبرات المختلفة، و الابتكارات الجديدة. كما يساعد التعليم التعاوني في بناء علاقات قوامها العناية والالتزام بين الأفراد، وتنمية علاقات الزمالة الأكاديمية بين المعلمين حين القيام بمناقشة المناهج المختلفة، وتبادل الأفكار حول العملية التعليمية (المرجع السابق، ص ٢١٨). وكل هذا يساعد في تحقيق تقديم الخدمة المناسبة للطلاب المعاقين في بيئة الدمج (Ariel, Abraham, 1992).

- البرامج الفردية:

والمقصود بهذا المبدأ وضع برنامج تعليمي لكل طفل على حدة، على أن يتطور هذا البرنامج ليشمل المستوى الحالي للأداء التربوي، ويحقق الأهداف بعيدة الجل. كما أن هذه البرامج الفردية تقدم وصفاً تفصيلياً للخدمات المتوفرة، والوقت المخصص لكل منها، وتحديداً

للفترة الزمنية اللازمة لتقديم الخدمات المحـــــددة، ومعايير خاصة بتقويم تحقيق الأهـــداف (Armstrong, David G. et. Al, 1989, p 387).

- الاحتواء الكامل:

ويعني هذا المبدأ وضع الأطفال المعاقين في المدارس العادية، أو هو تعليم جميع التلاميذ المعاقين في عمر زمني مناسب لأقرانهم العاديين كأعضاء طوال الوقت في فصول التعليم العام بالمدارس المجاورة أو مدارس من اختيارهم بشرط أن تكون مزودة بالخدمات الفردية (Hensan, Kenneth T. & Eller, Ben, 1998, p.150). ويتطلب الاحتواء الكامل ما يلي:

- استعداد بعض الطلاب المعاقين للالتحاق بصفوف التعليم العادي.
- احتياج الطلاب للانتباه الفردي لإعدادهم للالتحاق ببرامج التعليم العادي.
- تقديم المساعدات البسيطة للطالب المعاق حتى يتحقق له النجاح في الفصول العادية.

فالتفكير في إدخال الطالب المعاق في برنامج التعليم العام النظامي يتطلب أن توضع في الاعتبار ما يلي:

- أن يكون الطالب على مستوى الصف الدراسي، وسلوكه ملائماً. حينئذ يكون الاحتواء الكامل هو الأفضل بالنسبة له.
- أن يكون الطالب على مستوى الصف الدراسي في مادة أو مادتين. وفي هذه الحالة يكون الاحتواء الكامل ملائماً له.
- لو كان الطالب تحت مستوى الصف الدراسي، ولكنه قادر على مساعدة الأصغر سناً، فإن السماح له بأن يكون معلماً خاصاً لأقرانه سيرفع من تقديره لذاته من جهة، وسيدعم الأسس اللازمة لعملية تعلمه هو نفسه (Bitter, Melodie. 2000, p. 13).

- البيئة الأقل تقييداً:

يسمح هذا المبدأ بوضع الطفل المعاق في فصول التعليم العام مع العاديين دون قيود، فالطالب المعاق يواصل دراسته داخل المدرسة العادية التي تتوافر فيها خدمات التشخيص والعلاج، كما أن معلمي هذه المدارس يتم تدريبهم على تقديم المساعدات التربوية لهذا الطفل حتى يتمكن من الاستمرار في المدرسة العادية. كما يهتم هذا المبدأ أيضاً بتوفير أفضل توزيع تعليمي لكل طالب معاق، مع مراعاة تقديم الخدمات المعاونة والمساعدات الإضافية في الوقت نفسه (Hensan, Kenneth T.; op. cit., p. 153).

٤- أهداف نظام دمج المعاقين بالمدارس العادية في الولايات المتحدة الأمريكية:

في ضوء تلك المبادئ التي تمثل فلسفة دمج المعاقين بالمدارس العادية، تم وضع الأهداف الخاصة بهذا النظام، حتى يتمكن المعاقون من محاكاة المواقف الحياتية المستقبلية، وأن يصبحوا جزءاً متمماً لأنشطة الفصل الدراسي العادي حتى يتقبلهم زملاؤهم، ويتقبلون هم زملائهم. وهذه الأهداف يمكن تفصيلها كما يلي:

- توفير بيئة تعليمية مثيرة معرفياً من خلال المواقف التعليمية بين الطلاب العاديين والمعاقين في فصول التعليم العام، وتوفير فرص تفاعل شخصي متبادل مع الأقران العاديين من خلال ممارسة الأنشطة التربوية في بيئة الدمج هذه، ولإكساب التلاميذ المعاقين خبرة بيئية بالتفاعل مع العاديين، والعمل على إزالة الأنماط المتكررة، والتشوهات المرتبطة بالمعاقين. ومن هنا يمكن توافر بيئة تعليمية أكثر فعالية وأقل كلفة(Ariel, Abraham; op. cit., p. 91).
- إكساب الطلاب المعاقين مهارات وسلوكيات العالم الواقعي، وتعلم خبرات متعددة من هذه البيئة المدرسية. كما يهدف نظام الدمج إكساب المعاقين مهارات التعلم في مناخ طبيعي متكامل لا يختلف كثيراً عن المناخ الذي سيعيش فيه المعاق بعد تركه المدرسة (Brimer, Richard W., 1990, 131).
- مساعدة المعلمين على تعديل مهارات التدريس المناحة في الفصل الدراسي، وتطويره بمهارات جديدة كلي تلائم التحديات الأخلاقية والمهنية التي سيواجهها المعلم في بيئة الدمج. ومن هذه التحديات ابتكار وتحقيق استراتيجيات خاصة بقياس أداء الطالب على أساس يومي، وتعليم فردي في مواقف جماعية، ومعالجة سلوك الطلاب لكافة مستوياته، وبناء التقبل والثقة بينهم وبين الطلاب، والتعاون مع المجتمع المحلي وأولياء أمور المعاقين والعاديين، والهيئات والمؤسسات ذات الصلة بالمعاقين (Choate, Joyce S., 1993, pp. 14-15).

ويتطلب تحقيق هذا الهدف تغيير أدوار ومسئوليات معلم التربية الخاصة، ومعلم التعليم العادي، تغييراً جوهرياً، مما يتطلب تعاوناً بين هاتين الفئتين من المعلمين لمعالجة المشاكل التي يتعرض لها الطلاب. ولضمان نجاح الطلاب في فصول الدمج يجب أن يؤسس المعلمون تحالفاً يتضمن خبرات المعلم العادي ومعلم التربية الخاصة ومعلوماتهما، بما يؤدي في النهاية إلى نجاح نظام دمج المعاقين بالمدارس العادية (Bitter, Melodie; op. cit. p. 4).

• تمكين الطلاب المعاقين من الحياة الطبيعية في المجتمع لكي يكون لهم دور فيه، وذلك عن طريق تطوير البرامج المقدمة لهم (Brimer, Richard W.; op. cit. p. 131.).

وقد قامت السلطات المسئولة عن التعليم بكل ولاية من الولايات المتحدة الأمريكية بعدة إجراءات كفيلة بتحقيق هذه الأهداف، منها (عبد الرازق عمار، ١٩٩٨، ص ص ٤٩-٥٠؛ UNESCO, 1996, p. 102; Ysseldyke, James E. & Algozzine, Bob, 1982, p. 61; Ariel, Abraham; op. cit., pp. 98-99; Moores, Donald F.; op. cit., p. 20.):

- عمل التعديلات اللازمة في المبني المدرسي بحيث يصبح من اليسير استقبال التلاميذ المعاقين، وذلك بوضع معايير تتعلق بالتنقل العمودي (المصاعد، المسطحات المائلة) والتنقل الأفقي (عرض الأبواب، قضبان الاتكاء، مقابض الأبواب). وفي بعض المدارس يمكن الاستعانة بالرفاق العاديين في المساعدة على عملية التكيف مع المبنى.
- إنشاء مراكز خاصة بالتشخيص المبكر للإعاقة، ووضع الخطط التعليمية التربوية المناسبة، وتقديم المساعدات الطبية العلاجية في المراحل الأولى لتجنب خطر الإعاقة التي قد تهدد الأطفال.
- تدريب المعملين العاديين المرشحين للعمل في مدارس الدمج قبل وأثناء العمل في تلك الفصول، لأن التدريب السابق على العمل يهيئ المعلم نفسياً وتربوياً وتعليمياً للتعامل مع فئة المعاقين وفئة العاديين في المدرسة الواحدة.
- اعتبار ناظر المدرسة قائداً تعليمياً يعمل بنشاط مع المعلمين للتأثير على الاستراتيجية التعليمية وحل المشاكل في الفصل. كما يشارك في الأنشطة، والقيام بتطوير العاملين بالمدرسة، بالإضافة إلى ملاحظة الفصول وتوفير التغذية الراجعة للمعلمين، وتحديد الأهداف والوسائل التعليمية اللازمة لتحقيق نجاح عمل المعلمين.
- إعداد غرفة المصادر التي تتوافر فيها الخدمات الفردية للطالب المعاق، وتكون مجهزة بالأجهزة التعويضية الخاصة باحتياجات كل إعاقة.

٥- أنماط دمج المعاقين بالمدارس العادية في الولايات المتحدة الأمريكية:

هناك عدد من الممارسات تم تعميمها تشجيعاً لدمج المعاقين بالمدارس العادية، وتتمثل تلك الممارسات فيما يلي:

أ- دمج كلي:

ويتخذ هذا الدمج شكلين:

- وضع التلميذ المعاق في الفصل العادي طوال الوقت مع الأطفال العاديين، وذلك في حالة الأطفال الذين يعانون من إعاقات بسيطة، وتحت إشراف معلم عادي قادر على

توفير بيئة تعليمية في فصول دراسية ومواد تعليمية، واتباع طرق تدريسية ملائمة للحاجات الفردية للتلاميذ، ودون حاجة إلى مساعدة متخصص (Luker, Jay R.; op. cit., pp. 1-2.).

- وضع التلميذ طوال الوقت مع توفير خدمات معاونة وذلك بمساعدة مدرس متخصص، حيث يقوم المعلم العادي بتدريس المواد الأكاديمية، ويعاونه مدرس متخصص وذلك بتقديم المشورة اللازمة (المرجع السابق).

ب – دمج جزئي:

يتم وضع التلميذ المعاق في الفصل العادي بعض الوقت مع أقرانه العاديين، ثم ينتقل إلى حجرة خاصة تسمى حجرة المصادر ليتلقى خلالها خدمات خاصة من أخصائيين مدربين على مجالات الإعاقة المختلفة، ويتلقوا أيضاً مساعدات تعليمية متخصصة بواسطة معلم متخصص في مواد دراسية معينة (Moores, Donald F.; op. cit., p. 20.).

وبخصوص مدارس دمج المعاقين شديدي الإعاقة مع العاديين، فهناك مستويات أخرى للدمج الجزئي، وهى (Brimer, R. W.; op. cit., pp. 133-134.):

الدمج الطبيعي: ويقصد به وضع التلاميذ ذوي الإعاقة الشديدة في برامج بالقرب من الطلاب العاديين، وتكون الفصول الدراسية للمجموعتين متجاورتين، حيث يختلطان معاً خلال فترات ممارسة الأنشطة المختلفة، غير أن ذلك لا يعني وجود تفاعل حقيقي بين المجموعتين.

الدمج الثقافي (النظامي): ويقصد به قيام الطلاب العاديين بالتدريس المباشر أو بمساعدة الطلاب ذوي الإعاقة الشديدة، ويعتبر دمجاً طبيعياً مع وجود تفاعلات تدريسية مخططة.

الدمج بالمشاركة: ويقصد به قيام الطلاب العاديين بالتدريس المباشر لأقرانهم المعاقين ومساعدتهم في الأنشطة الخدمية، وهى مرافقة الطلاب المعاقين إلى مقاعدهم المتحركة، ومرافقتهم في الرحلات وإلى الحقول. ويعتبر الدمج بالمشاركة موقف اعتمادي مبتكر.

الدمج المشترك: وهو أن يتفاعل الطلاب العاديين مع المعاقين اجتماعياً داخل المدرسة، وذلك بالمشاركة في الحفلات المدرسية وتناول الطعام، والجلوس في أتوبيس المدرسة. وعن طريق التفاعل بين المعاقين والعاديين يحضر المعاقون في فصول مع العاديين بناءً على رغبة الطلاب العاديين.

الدمج بالمرافقة: وفيه يتفاعل الطلاب العاديون اجتماعياً بعد اليوم الدراسي. وهنا يكون الدمج متكامل للغاية، حيث يتفاعل الطالب المعاق مع الطالب العادي في مجتمع المدرسة وخارجه.

ثالثاً: تجربة ألمانيا في دمج المعاقين بالمدارس العادية:

انطلاقاً من أهمية تعليم المواطن الألماني كي تصبح ألمانيا أمة قوية ذات نفوذ، صدر القانون الخاص بالتعليم العام سنة ١٨٧٢، والذي تم بمقتضاه مدّ سن الإلزام بالتعليم الابتدائي حتى سن الثامنة، مما أدى إلى زيادة نسبة الملتحقين بالمدرسة الابتدائية. ونتيجة لذلك زادت نسبة التسرب من المدارس، وكان هؤلاء المتسربين في معظمهم من أبناء الطبقة العاملة الذين لم يتحملوا نفقات التعليم. وقد أسند هذا الفشل إلى تصنيف الأطفال إلى عاجزين ومتخلفين عقلياً، ولم يسند إلى الفقر أو سوء التوجيه. وعلى الرغم من ذلك كانت ألمانيا خلال القرن التاسع عشر دولة رائدة في توفير الخدمات بالمدارس العامة للأطفال الذين لم يتمكنوا من النجاح في المدارس العادية (Sengstock, Wayne L. & Ruttgard, Sieglind E, 1994, p. 68).

١- نبذة تاريخية عن تربية المعاقين في ألمانيا:

مع حلول القرن العشرين، كان في ألمانيا حوالي ٣٠٠ فصلاً للأطفال المتخلفين عقلياً، وكانت تقدم لهم برامج خاصة في المدارس العامة الاستثنائية.وقد اعتبر المعلمون الفرنسيون والسويسريون تلك المدارس بمثابة برامج نموذجية لا يمكن تكرارها في بلادهم، على الرغم من وجود برامج متميزة في كل من فرنسا وسويسرا.

وشهدت بدايات القرن العشرين عزل الطلاب المتخلفين عقلياً حتى ظهور الرايخ الثالث. وفي ظل هذا النظام الفاشي - بزعامة هتلر - تم وضع قوانين تعرض المعاقون بسببها للنبذ وحملات القتل القاسية. فكانت أهداف هذا النظام تتمثل في إعداد فرد سليم جسمياً وعقلياً مستعداً للخدمة العسكرية (المرجع السابق، ص ٦٩).

وبعد الحرب العالمية الثانية كانت التربية الخاصة في ألمانيا في حالة فوضى لعدة سنوات، فقد أدت الحرب والإجراءات التي اتخذها الحزب النازي إلى استبعاد عدد من معلمي التربية الخاصة المخالفين للنظام، وموت بعضهم في الحرب، وتهدم المدارس بفعل القنابل، وما ترتيب على ذلك كله من إهدار الموارد المالية وعدم توافرها للتعليم بصفة عامة وتعليم المعاقين بصفة خاصة. فهذا تقرير "ألمانيا اليوم" الذي يصف أوضاع ألمانيا حتى عام ١٩٥١ يصف وضع التعليم قائلاً: يوجد حوالي ٢٠٠ ألف طفل في ألمانيا بدون تعليم ملائم، وتم تجميع الأطفال المعاقين بإعاقات مختلفة معاً في مدارس يُطلق عليها "المدارس العلاجية"، أو في فصول يُطلق عليها "الفصول الجماعية" للأطفال ذوي الإعاقات المختلفة. أما فيما يتعلق بالمعلمين فكان أغلبهم غير مدرب تدريباً ملائماً، وكانت المناهج في تلك المدارس هى نفسها المناهج التي تستخدمها المدارس النظامية، وكل الفرق في تخصيص بعض الموضوعات ومحاولات العلاج. وكان

الهدف من ذلك رفع مستوى هؤلاء الأطفال المعاقين التحصيلي لإعادتهم للفصول العادية. ومن هنا كانت البذرة الأولى نحو إعادة التربية الخاصة إلى أهدافها الأساسية.

وشهدت ستينيات القرن العشرين في ألمانيا سيادة فكرة أن النظام المختلف عن نظام التعليم السائد في مدارس التربية الخاصة هو ما سيفي بحقوق المعاقين في التعليم. وشهدت السبعينيات مناقشات حول إمكانية تعليم الأطفال المعاقين والعاديين معاً، وكان من نتائج تلك المناقشات إعلان توصيات مجلس التعليم الألماني للتنمية التربوية للأطفال المعاقين والمعرضين لخطر الإعاقة من الشباب، وذلك عام ١٩٧٣، وكان من تلك التوصيات ضرورة تعليم المعاقين وغير المعاقين معاً في المدارس العادية، مما سيحقق نمواً صحيحاً للمعاق ولمفهومه عن ذاته من جهة، وسيؤدي هذا الدمج إلى قيام الأطفال العاديين بالتآلف مع المعاقين من جهة أخرى.

وكان من نتيجة كل تلك المحاولات ظهور عشرة أنماط من مدارس التربية الخاصة في جنوب ألمانيا، منها مدارس خاصة بالصم وضعاف السمع، كما ظهرت أساليب مختلفة لدمج هؤلاء الطلاب في النظام التعليمي العادي.

والجدير بالذكر أن الفكرة السائدة في ألمانيا عن الدمج ترجع إلى الحزب الذي يكون له نفوذ أكبر في فترة معينة، ومن هنا كانت هناك فكرتان مختلفان باختلاف الحزبين الأساسيين: "الحزب الاجتماعي الديمقراطي"، و"حزب الاتحاد المسيحي الديمقراطي". فالحزب الأول يرى في الدمج عملية إيجابية، في حين يرى الحزب المسيحي أن المدارس الخاصة بالمعاقين بما فيها من إمكانات وتسهيلات هى الأفضل لهم. ومن هنا تذبذبت سياسة التربية الخاصة وفقاً لوجود هذه الحكومة أو تلك في السلطة.

ويتضح من هذا وجود نوعان من التعليم: تعليم تقليدي يتم تطبيقه على جميع التلاميذ لتحقيق هدف تعليمي محدد خاص بالتعليم العام المتبع، وتعليم في مدارس خاصة تناسب التلاميذ المستهدفين. أي أن نظام التعليم هنا يتكون من جزأين مكملان لبعضهما البعض. غير أن تصور الدمج على أنه مجرد الجمع بين النمطين من التعليم في فصل واحد، والتدريس لمجموعة التلاميذ العاديين بشكل عادي، والتدريس لمجموعة التلاميذ المعاقين بطريقة خاصة دون أي تغيير في تركيبة المدرسة أو في السياسة الحاكمة لها، فما هذا سوى سوء فهم أدى إلى عرقلة عملية الدمج الحقيقية والتكامل.

ولكن شهدت أواخر القرن العشرين محاولات مستمرة ومتزايدة لتعليم الأطفال المعاقين والعاديين معاً في بيئة دمج حقيقية، على الرغم مما قد يحتاج المعاقون من إمكانات معينة، فإن

توفير تلك الإمكانات والتسهيلات في المدارس العادية بمساعدة الشئون الاجتماعية ومراكز الخدمات الصحية لم يكن بالأمر العسير(UNESCO, 1996, p.102).

وأصبحت كل ولاية في ألمانيا حالياً مسئولة عن تمويل التعليم بها، وزاد الدعم المالي المخصص للتعليم الإلزامي بعد دمج الأطفال المعاقين والعاديين في المدارس العادية بالتعليم النظامي، وتم تزويد الفصول الدراسية العادية بالاحتياجات التربوية الخاصة، والوسائل التعليمية المعينة، سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية (المرجع السابق).

وبناءً على استقلالية الولايات الألمانية في شئون التعليم والثقافة، هناك اختلافات في السياسات والإدارات المسئولة عن وضع المناهج الدراسية، ووضع البرامج العلاجية للأطفال المعاقين، غير أن هناك دعم للأطفال المعاقين بمناهج خاصة لتنمية المهارات العقلية والحركية والنفسية تحت إشراف إدارات التربية الخاصة بالولايات الألمانية المختلفة (المرجع السابق).

٢- نظام رعاية المعاقين في ألمانيا:

تتمثل رعاية المعاقين في ألمانيا فيما يلي:

- رعاية قائمة على العزل:

يقوم هذا النظام من الرعاية على أساس أن لكل نوع من أنواع الإعاقات شكل خاص ومستقل من المدارس، ومن هنا فإن الرعاية تتمثل في(Sengstock, Wayne L. & Ruttgard, Sieglind E.; op. cit., pp. 69-73.):

- مدارس خاصة بالمتخلفين عقلياً:

يتم تعليم المعاقين بهذه المدارس طبقاً لدرجة إعاقتهم، حيث يتلقى المتخلف عقلياً تخلفاً شديداً تعليماً خاصاً بمنهج خاص في مدرسة خاصة، يظل بها المعاق حتى يتم نقله إلى ورش عمل آمنة. أما الطالب ذو التخلف العقلي البسيط، فيدرس منهجاً مشابهاً لمنهج الطالب العادي، مع بعض التعديلات الخاصة التي تجعل من هذا المنهج مناسباً له. ويعتبر الالتحاق بالمدرسة إلزاماً لكل طالب يتراوح عمره بين السادسة والخامسة عشرة. ويحصل الطالب المتخلف عقلياً تخلفاً بسيطاً على دبلومة تُسمى "هوت شول" Haupt shule عند تركه المدرسة.

وعلى الرغم من ذلك، فهناك بعض المدارس التي تضم المتخلفين عقلياً من درجات مختلفة، وتهدف من وراء ذل تربية هؤلاء المعاقين بحيث يسهمون في المجتمع. ويتم في هذه المدارس تدريس نفس مناهج المدارس العادية، مع حذف الموضوعات التي لا تناسب قدرات هؤلاء الأطفال.

- مدارس خاصة بالإعاقات الأخرى:

ويتم تعليم المعاقين في تلك المدارس بحيث تختص كل مدرسة بنوعية معينة من الإعاقات. فنجد مدرسة للمكفوفين بهمبورج، لها مناهجها الخاصة، وتتم فيها ترجمة كافة النصوص إلى طريقة "برايل".

وهناك مدارس خاصة بالمعاقين سمعياً، وتتيح هذه المدارس للطالب أن يصل إلى نهاية المرحلة الثانوية. بالإضافة إلى مدارس خاصة بالإعاقات الحسية. ومن خلال تلك المدارس يمكن للتلميذ المعاق تحقيق أهداف التعليم الابتدائي العامة.

- رعاية قائمة على الدمج بالمدارس العادية:

أخذت بعض الولايات الألمانية بنظام الدمج التعليمي للمعاقين منذ أكثر من عشر سنوات، وتقوم السلطات التعليمية في هذه الولايات بتطبيق نظام الدمج في مدارسها تبعاً لنوع الإعاقة كما يلي:

دمج المعاقين بدنياً وحسياً في المرحلة الثانوية، ودمج المعاقين حسياً والمكفوفين بالمدرسة التعاونية المشتركة، ودمج المعاقين سلوكياً، أو ضعاف السمع.

٣- فلسفة دمج المعاقين بالمدارس العادية في ألمانيا:

تستند فلسفة دمج المعاقين بالمدارس العادية في ألمانيا على المبادئ التالية ()المرجع السابق، ص ص١٠-*١):

- المساواة:

ويقصد بهذا المبدأ نشر مبادئ الديمقراطية، وذلك بإيجاد فرص تعليمية متساوية للجميع – معاقين وغير معاقين – في المدارس العامة، وتطبيق مجانية التعليم في كافة المدارس العامة، وتوفير الكتب الدراسية والمواد الدراسية بالمجان، مع إمكانية تقديم المدارس منحاً دراسية للأطفال الذين يحتاجون إليها.

- البرامج الفردية:

ويقصد بها تقديم تعليم فردي للأطفال المعاقين يتناسب مع الخصائص الفردية لكل طفل، وذلك لتجنب تكليف الطفل بما فوق طاقته وقدراته، أو تقديم ما يقل عن تلك الطاقة والقدرات. ومن هنا يجب أن يكون الحكم على قدرات التطفل على التعلم حكماً عادلاً.

- التعليم الجماعي:

ويقصد به تعليم المعاقين والعاديين معاً في المدارس العادية بتعاون كل من معلم التعليم العام ومعلم التربية الخاصة في فصول الدمج. ويناسب هذا التعليم الجماعي المرحلة الثانوية،

حيث يمكن أن يحصل الطالب المعاق على المساعدة من الطلاب العاديين في أي وقت، ويتعلم كيف يطلب تلك المساعدة عندما يكون في حاجة إليها.

- العمل الجماعي:

ويعني هذا المبدأ أن يقوم بالعمل فريق متكامل من معلمي المدارس الابتدائية والثانوية ومعلمي التربية الخاصة والطبيب والأخصائي النفسي والاجتماعي، حيث يتم التعاون بينهم لتقديم الخدمة التعليمية المناسبة لكل طالب. فالمدارس الابتدائية التي تعلم الأطفال المعاقين تتلقى النصح والإرشاد من خبراء التعليم في المدارس الخاصة، فيقدم معلمو التربية الخاصة المساعدة للأطفال المعاقين في المدارس الابتدائية بشكل منفرد، ملتزمين في ذلك بمعايير تنمية التربية الخاصة. كما قد يقوم معلم التربية الخاصة بالتعليم مع معلم الفصل العادي في الفصل ذاته، ويتم ذلك وفقاً لتخطيط خاص للعمل الجماعي داخل الفصل، وما يسبق ذلك من تعاون في التخطيط والمناقشة وتبادل الخبرات والتجارب حول المواقف المحتملة داخل الفصل، والحالات المختلفة من الأطفال العاديين والمعاقين.

وقد أشارت التقارير (المرجع السابق، ص ص ١٦-٣١) التي قدمتها المدارس عن تجربة الدمج بها إلى أن معظم المعلمين المشاركين في تلك المدارس يؤيدون دمج المعاقين بالمدارس العادية، مع توصيتهم بضرورة زيادة ساعات التدريس التي يعملون فيها مع المعلمين الآخرين في فصول الدمج، حتى يتسنى لهم تبادل الخبرات، كما أوصوا بإشراك الطبيب المعالج في فريق التدريس في فصول الدمج، فهذا التعاون يؤدي إلى إثراء خبرة المعاق أثناء ممارسته الأنشطة الرياضية عندما يرافقه الطبيب المعالج، كما يساعد المعلم على تفهم إعاقة الطفل بشكل أكبر، ومن ثم يهيئ نفسه أكثر للتعامل معه.

- التعليم المفتوح:

ويقصد بهذا المبدأ القيام بتنفيذ خطة الدرس داخل الفصل الدراسي من خلال العمل الحر والتدريس القائم على أساس المشروع، وإزالة الحواجز بين المعلم والتلميذ. فمع تطوير طرق التدريس واستخدام المزيد من أشكال وأساليب التعليم المفتوح، زادت أهمية التخطيط الجماعي.

٤- أهداف نظام دمج المعاقين بالمدارس العادية في ألمانيا:

بناءً على تلك المبادئ الفلسفية الحاكمة لدمج المعاقين بالمدارس العادية، أمكن وضع أهداف هذا النظام وذلك على النحو التالي (ang, Margaret C., 1990; Sengstock, Wayne L. & Ruttgard, Sieglind E.; op. cit.):

- الحد من آثار الإعاقة بتقبل كل طفل معاق بخصائصه الشخصية، ونشر المحبة بينه وبين الطفل العادي.
- تحقيق قدرة الطفل المعاق على التفاعل مع الآخرين ليحيا حياة أقرب إلى الطبيعية، ويكون له دور في المجتمع.
- تحقيق النمو الشامل للطفل المعاق بمشاركته للأطفال العاديين في الأنشطة المختلفة.
- الحد من مساوئ التعليم عن طريق العزل، وذلك بدمج المعاقين مع العاديين في الفصول العادية.
- تنمية المستوى التعليمي للمعاق عن طريق إتاحة عمليات تعليمية خاصة بهم.

٥- أنماط دمج المعاقين بالمدارس العادية في ألمانيا:

بدأت المدارس الألمانية بدمج المعاقين بدنياً وحسياً دمجاً كلياً بالمدارس العادية منذ عام ١٩٨١. غير أن زيادة الحاجة إلى معلمي التربية الخاصة، وحجرات المصادر، كان من الضروري تغيير الدمج الكلي إلى دمج جزئي في بعض الحالات، ومن هنا جاءت صيغ الدمج بالمدارس العادية على النحو التالي:

أ- الدمج الكلي:

يطبق الدمج الكلي بالفصول العادية التي تضم الطلاب المعاقين مع العاديين، مع مشاركة معلم متخصص في الإعاقات، ويقوم مع معلم الفصل العادي بالتدريس معاً في بعض الأحيان في الفصل نفسه. ويقدم معلم التربية الخاصة الخبرة والمشورة للمعلم العادي فيما يتعلق بخصائص الطفل المعاق من واقع خبرته ومعرفته بهذا الطفل.

ب- الدمج الجزئي:

يطبق الدمج الجزئي في بعض المدارس التي تحتاج إلى انتقال التلميذ المعاق إلى حجرة الترفيه أو الإرشاد التربوي، وقضاء نصف اليوم الدراسي بها، بينما الجزء الآخر من اليوم الدراسي فيحضر فيه التلميذ المعاق مع أقرانه من العاديين في مجموعات دراسية.

كما يتم دمج الطلاب من خلال مواقف الحياة الجماعية والأنشطة التربوية، ويمكن أن يتعاون التلميذ المعاق مع التلميذ العادي في عمل جماعي. ويقوم بالتدريس هنا معلم عادي مع إشراف معلم التربية الخاصة.

ومن هنا فإن صيغة الدمج الجزئي هى الصيغة الأكثر شيوعاً في نظام التعليم الألماني، وذلك بحكم توافر المدارس التي يمكنها القيام بهذا النوع من الدمج، وبناء على عدد معلمي التربية الخاصة المتوافرين في البلاد.

كما تتميز المدارس الألمانية بمرونة الاستعانة بمعلمي التربية الخاصة من المدارس المجاورة لها، كما تتيح إمكانية استقبال التلاميذ المعاقين لبعض الوقت في حجرات المصادر الخاصة بها والتي تحتوي على وسائل تعليمية تعويضية.

رابعاً: تعقيب عام على التجربتين:

إن المستوى الاقتصادي المرتفع الذي تتميز به الولايات المتحدة الأمريكية، مع النظام الإداري اللامركزي وما يتيحه من حرية اتخاذ القرار للولايات المختلفة، والإمكانات المتاحة للبحوث العلمية الخاصة بهذا المجال بصفة خاصة، كل ذلك جعل من تجربة الدمج تجربة ناجحة، بما أتاحته الولايات المختلفة من أجهزة تعويضية ووسائل تعليمية معينة، وما قدمته من تدريب مكثف للمعلمين بصفة خاصة قبل الخدمة وأثنائها.

ويتميز الدمج بالمدارس الأمريكية بالجمع بين المستويات المختلفة لنظم الدمج، وبين المستويات المختلفة للإعاقة، كما يستوعب كل درجات وأنواع الإعاقات، مما يحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

ويمكن القول إن مبدأ "التربية للجميع" قد أثر على صدور تشريع التعليم لكل الأطفال المعاقين الذي أقره القانون رقم ٩٤-١٩٤٢ لسنة ١٩٧٥ الخاص بدمج المعاقين في فصول التعليم العام، والذي ساهم في تطبيق عدة مبادئ فلسفية تساعد على تطوير النظام التعليمي في كل الولايات الأمريكية لتعليم الطلاب المعاقين، وهى تطوير البرامج الفردية، ونقل الطالب المعاق من بيئة الفصول الخاصة إلى بيئة الفصول الأقل تقييداً، وذلك بالاحتواء الكامل له في المدرسة العادية.

وعلى الرغم من اختلاف البرامج الخاصة بالمعاقين باختلاف الولايات، فإن تلك البرامج متشابهة للغاية، كما أن مستوى تلك البرامج من حيث الرعاية والعناية والمعاملة والتصنيف، يجعل من الولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً من أكثر النماذج تقدماً في هذا المجال من بين دول العالم المختلفة.

أما فيما يتعلق بألمانيا وتجربتها في دمج المعاقين بالمدارس العادية، فيمكن القول إن تأخر ظهور الدمج لديها يرجع إلى الحكم الفاشي التي أزالت قوى التعليم في ألمانيا، وقيامها بحملة شرسة لقتل المعاقين واعتبارهم مصدراً من مصادر إنفاق الأموال على رعايتهم وتعليمهم في حين أنهم لن يقدموا شيئاً في سبيل تحقيق أهداف الحكم النازي، ومن ثم فكان من الأوفر لهذا الحكم التخلص منهم بدلاً من رعايتهم والاعتناء بهم. وتعتبر هذه الفترة فترة نكوص وتدهور في

تاريخ التعليم في ألمانيا بصفة عامة، وفيما يتعلق بالاهتمام بالمعاقين بصفة خاصة، بعد أن كانت ألمانيا من أكثر الدول اهتماماً بالمعاقين.

غير أن تجربة ألمانيا في السنوات الأخيرة تشهد بقيامها على أسس إنسانية، تحرص على تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية، وذلك عن طريق توفير الفرص التي تناسب كل تلميذ على حدة، سواء كان معاقاً أو عادياً. كما تشهد هذه التجربة محاولة ألمانيا الجادة في تحقيق ديمقراطية التعليم والمساواة بين أفراد المجتمع. كما أن اعتمادها لفلسفة التعليم الجماعي أدى إلى ثراء التجربة التعليمية لكل من الطفل المعاق والعادي، مما يمهد لهما السبيل للمشاركة في مجتمع ما بعد المدرسة وهما على وعي كبير بحقوق كل فئة، وبإمكانية أفرادها.

كما أن احتلال ألمانيا المرتبة الرابعة بين الدول الصناعية الكبرى على مستوى العالم، يعني قدرتها الاقتصادية الكبيرة، التي بدأت منذ تحولها من نظام الاقتصاد الموجه إلى النظام الاقتصاد القائم على حرية السوق والتكافل الاجتماعي. ومن هنا فإن القوة الاقتصادية لألمانيا تمثل عاملاً حاسماً في توفير تلك الخدمة التربوية المتميزة لأبنائها.

ويتضح من تجربة دمج المعاقين بالمدارس العادية الألمانية أنها تمثل منظومة متكاملة لتطوير رعاية المعاقين، تهدف إلى توفير حياة اجتماعية متكاملة للمعاق بإعادته إلى المجتمع الطبيعي، وممارسة حياته الطبيعية بالتفاعل مع الآخرين، وحقه في تعليم يتناسب مع قدراته وإمكاناته المحدودة، وإعداده للحياة والعمل مع الأفراد العاديين في المجتمع.

إن هاتين التجربتين تضع أمامنا بعض الاعتبارات التي يجب أن توضع في الاعتبار لإنجاح تجربة دمج المعاقين بالمدارس العادية في مصر، ولعل من أهم تلك الاعتبارات ما يلي:

(١) تغيير بنية المدرسة وبحيث تلائم الإعاقات المختلفة، وتسهيل حركة المعاق داخل المدرسة دون تعرضه للخطر، وبما ييسر وضع الأطفال المعاقين مع العاديين معاً في السياقات المدرسية المختلفة، وتوفير احتياجات المعاقين داخل الفصل المدرسي وخارجه، أي في إطار المدرسة.

(٢) الاهتمام بعملية التشخيص المبكر للإعاقات المختلفة، وذلك بتفعيل دور المراكز البحثية المتخصصة، ومنحها سلطات أكبر في توجيه هؤلاء الأفراد الذين يتم تشخيصهم بأن لديهم إعاقات معينة إلى مدارس معينة، ويكون على تلك المدارس الالتزام بقبول ذلك التوجيه. على أن يتركز هذا العمل إلى حد كبير في مرحلة الطفولة المبكرة تفادياً للمخاطر التي يمكن أن تهدد أطفال المجتمع.

(٣) تدريب المعلمين – سواء الذين يقومون بالتدريس للعاديين أو للمعاقين – على استخدام الوسائل والطرق التعليمية المناسبة لفصول الدمج، مثل:

- التدريب على العمل الجماعي من خلال فرق العمل التي تضم المعلم والأخصائي والطبيب المعالج وولي الأمر.
- توفير قدر من المرونة في المناهج يتيح لمعلم التربية الخاصة تطويع المنهج لاحتياجات وقدرات المعاق.
- تطوير برامج التربية الخاصة بحيث تعمل على توافق الطفل المعاق مع نظام التعليم العام.

(٤) إعداد وتدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها بحيث يحصلون على المعلومات الكافية عن خصائص الطفل المعاق، وعن النظم القائمة لتصنيف الإعاقات، والمؤشرات التي توحي بوجود إعاقة لدى طفل معين، بما يمكن المعلم من تحويل هذا الطفل إلى الجهات المختصة للقيام بالتشخيص الكامل، ومن ثم تحديد أساليب العلاج المناسبة في وقت مبكر.

(٥) تجهيز ما يُعرف بحجرة المصادر الخاصة بكل إعاقة، حتى يمكن أن ينتقل إليها المعاق لتلقى الدروس المنفصلة الخاصة به في إطار التعليم الفردي.

(٦) الحرص على مرور الطفل المعاق بمواقف تعليمية مباشرة، وتجنب مشاعر الشفقة والخوف المفرط عليه، فدخوله في تلك المواقف التعليمية المباشرة تثير لديه التحدي، وتستحث قدراته لتحقيق الذات.

الفصل الرابع

واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر

مقدمة

واقع رعاية المعوقين في مصر

نماذج من تجارب الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة

الفصل الرابع

واقع تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى مصر*

مقدمة :

يعتبـــر موضـــوع تربية وتعليم الأطفال المعوقين فى المدارس العادية من أهم القضايا التربوية فى مجال الإعاقة ، وذلك لأنه يمثل خيارا تعليميا من شأنه أن يخلق بيئة تربوية خالية إلـــى حد كبير من القيود الأكاديمية والاجتماعية والنفسية، يستطيع فيها الطفل المعوق أن يحقق أسمى طموحاته وأن يستغل أقصى قدراته، كما أنه من الطبيعي أن يسود بين جميع الأطفال فى هـــذه البيئة مبدأ التعاون المثمر وروح المنافسة الشريفة، وعنصر المشاركة الفعالة فى مختلف الأنشطة الصفيه واللاصفية، بالإضافة إلى أن هذه البيئة التربوية تهئ الفرصة للأطفال المعوقين من جهة والأطفال العاديين من جهة أخرى أن يسبروا أغوار بعضهم البعض ، وأن يتعرف كل جانـــب علـــى إمكانيات وقدرات الجانب الآخر بشكل صحيح، الأمر الذى يمكن كل جانب من تكـــوين الاتجاهـــات الصحيحة تجاه الجانب الأخر . فى سن مناسبة مما يؤكد أن دمج الأطفال المعوقين فى المدارس العامة ليس غاية فى حد ذاته بقدر ما هو وسيلة تهدف لا إلى تسهيل مهمة المعوق فى المدرسة فحسب، وإنما تسعى كذلك إلى تقرير الدور الاجتماعى الذى يضطلع به فى الحياة (ناصر بن على ، ١٩٩٢).

وتشير سارة حسن نقلا عن متلر ، بتيلر Metller& Bitller 1981 أنه على الرغم من أن المدارس الخاصة بالمعوقين تقوم بعمل جيد، وتعد برامج فعاله وباستطاعتها إن تفى بحاجات طلابهـــا التعليمـــية، إلا أنهـــا تتعـــرض حاليا للانتقاد لأنه مجرد وجودها يعزل هؤلاء الأطفال المعوقـــين عـــن غيرهم، ويحول دون الوفاء باحتياجاتهم الاجتماعية من جهة مخالطة الأطفال الأســـوياء ومزاملتهم، كما إنها تحرم الأطفال الأسوياء من فرص التفاعل مع الأطفال المعوقين (سارة حسن ، ٩٧ ، ص٩٧).

وفـــيما يلـــي عـــرض لواقع رعاية المعوقين في مصر بنظاميه العزل والدمج، وكذلك عرض لتجارب الدمج في المملكة العربية السعودية.

---

* إعداد: د. هانم صلاح توفيلس

واقع رعاية المعوقين فى مصر:

نظام العزل:

أنشئت وزاره التربية والتعليم الإدارة العامة للتربية الخاصة عام ١٩٤٢ لإعداد التلاميذ المعوقـــين الذين تقصر حواسهم أو عقولهم أو قدراتهم البدنية عن متابعة التعليم فى المدارس ، وقد صنفت المؤسسات التابعة لها إلى ما يلي :-

أولا : مؤسسات رعاية المتخلفين عقلياً :

– وقد صنفتها سهير محمد سلامة ٢٠٠١ إلى ما يلي :-

بـــدأت رعاية المتخلفين بنظام العزل بهدف عزلهم فى ملاجئ أو مؤسسات أو مدارس خاصة بعيداً عن العاديين بحيث يقدم لهم رعاية تكفل لهم الحياة وحمايتهم من المجتمع .

وقد آخذ هذا النظام الأشكال التالية :-

١- المؤسسات Residental institutions

وقـــد نظـــر إلى هذه المؤسسات على أنها مأوى مؤقت يتم فيه تعليم الأطفال المهارات الاجتماعية والحياتية التى تمكنهم من الرجوع إلى المجتمع والتعامل معه واحترامه وقد اعتبرت هذه المؤسسات بمثابة مدارس أوليه يعالج فيها هؤلاء الأطفال ويعاد تأهيلهم .

٢- مدارس ومعاهد التربية الخاصة

وتنقسم إلى:

(أ) دور الإيواء والمدارس الداخلية :

وفيها يتم أبعاد الطفل المتخلف عقلياً عن أسرته وإيوائه بإحدى دور الرعاية الاجتماعية أو فـــى السكن الداخلى فى مدارس التربية الفكرية مع الحرص على خلق جو أسرى بديل يشعر الطفـــل فـــيه بالآمن والطمأنينة ، ويجد الإشباع لحالته الجسمية والنفسية والاجتماعية فى الوقت المناسب وبالقدر المناسب .

ومـــن الملاحظ أن هذا النوع من الرعاية قد يساعد الطفل على زيادة تكيفه، ألا أنها تعزله عـــن الأســـوياء وعن حياة المجتمع، بالإضافة إلى أن هذه الدور غالباً ما تعانى من عدم توافر العاملـــين المتخصصـــين، علاوة على أن الأطفال الذين يجيئون من مناطق نائية يصعب معها رجوعهم يومياً إلى منازلهم .

(ب) مدارس التربية الخاصة والرعاية النهارية:

والتى صاحبت الاعتقاد بعدم ملائمة المدارس العادية لهؤلاء الأطفال، ومن ثم كان يتم تصــنيف المعوقين حسب نوع الإعاقة وعزلهم عن مجتمع العاديين فى مدارس خاصة منفصلة عن تربية العاديين ومغتربين عن مجتمعهم، وكانت الفصول تضم أعدادا قليلة من هؤلاء الأطفال ويقوم بتعليمهم معلمون متخصصين ، مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم تساعد على نصحهم الشخصى والاجتماعى وتنمي تقديرهم لذواتهم بعيداً عن أقرانهم العاديين الذين غالبا ما ينبذونهم.

وبــناء على ذلك فإن الخدمات فى هذه المدارس تسير بطريقة مشابهة للمدارس الداخلية ألا أن الأطفال فيها غالباً ما يعودون إلى ذويهم بعد اليوم الدراسى ولكنها مستمرة فى عزلة عن أقرانهم العاديين (سهير محمد سلامه ٢٠٠١).

(ج) مدارس التربية الفكرية :

وتقبل الأطفال المتخلفين عقلياً ، والإعداد بها يتم من خلال ثلاثة مراحل هى :-

- فترة التهيئة

ومدتها سنتان، والدراسة فيها عبارة عن تدريبات حسية وعقلية وفنية ورياضية وموسيقية.

- الحلقة الابتدائية

ومــدتها ٦سنوات . وتتضمن حلقتين كل منها ثلاث سنوات وخطة الدراسة تتضمن المواد الثقافية البسيطة والمواد العملية المناسبة .

- الإعداد المهنى

والدراســة بهــا ثلاث سنوات ويقبل بها من أتموا الدراسة بمدارس وفصول التربية الفكرية بالحلقة الابتدائية ، ويمنح المتخرج من أقسام الأعداد المهنى مصدقة من المديرية أو الإدارة التعليمــية تثــبت إتمام الدراسة بها، ويكون الحد الأقصى للسن بهذه الأقسام المهنية هو ٢٢ سنة (وزاره التربية والتعليم ،٩٣ : ٩٤ ص ١٩).

ثانيا : مؤسسات رعاية المكفوفين:

(أ) رعاية الأزهر للمكفوفين:

كــان الأزهــر مــن أوائل المؤسسات التعليمية فى العالم كله اهتماما بالمعوقين بصريا ودمجهم جنبا إلى جنب مع أقرانهم المبصرين بدءً من نظام الكتاتيب بالزوايا والمساجد ومرورا بدراســة العلــوم القرآنية والشرعية واللغوية بمراحل التعليم الأزهرى حتى المرحلة الجامعية (وسيتم عرض تجربة الأزهر في دمج المكفوفين عند مناقشة التجارب المصرية في الدمج) .

(ب) مدارس وفصول النور (للمكفوفين) :

وقد خصصت تلك المدارس للمكفوفين للذين فقدوا حاسة البصر ، ولا يستطيعون التعامل البصرى مع مستلزمات الحياة اليومية .

واتجهــت وزاره المعـــارف عام ١٩٢٦م إلى تخريج متخصصات للعميان من مدرسة المعلمات ببولاق ، وفى عام ١٩٢٧م بدأت إدارة التعليم الأولى فى إنشاء فصول لتعليم المعوقين بصريا بمدارسها الإلزامية ، تبعتها مدارس أخرى للعميان بطنطا وأسيوط عام ١٩٤٣م ، كما تم إنشاء أول معهد مهنى لخريجى مدارس النور عام ١٩٥٠م ومدته عامان وكان يضم ثلاثة شعب : للأشـــغال الـــيدوية والموســـيقى والمـــواد الثقافية ، وتوالى بعد ذلك افتتاح العديد من مدارس وفصـــول النور بمختلف المحافظات حتى بلغ تعدادها عام ١٩٩٦/٩٥م سبعا وعشرين مدرسة إضـــافة إلـــى ســـبعة فصول ملحقة بمدارس العاديين ، وقد غطت هذه المدارس والفصول ستا وعشرين محافظة واستوعبت ٢٣١٣ تلميذا وتلميذه وينتظم المعوقون بصريا بفئاتهم المختلفة فى مـــراحل تعليمـــية مماثلة لمراحل التعليم العام المعتادة ومناهجها فيما عدا انهم يقتصرون على الدراســـة بالشـــعب الأدبية ، فضلا عن استخدام الطرق والوسائل التعليمية التى تفرضها طبيعة الإعاقة البصرية من حيث مستواها وتوقيت الإصابة بها.

(ج) مدارس وفصول المحافظة على البصر (ضعاف البصر) :

وهم الأفراد الذين لا يمكنهم بسبب نقص جزئى فى قوة الأبصار متابعة الدراسة العادية، ولكن يمكن تعلمهم بأساليب خاصة تعوضهم عن ذلك الفقد الجزئى فى الأبصار.

ويطلق على كلا من المكفوفين وضعاف البصر فئة " المعوقين بصرياً " (وزارة التربية والتعليم ، ٩٠ ، ص ٧).

وتختص مدارس النور بقبول حالات الفقد الكلى للأبصار (العميان والعميان وظيفيا) والحالات التى تقل حدة أبصارها عن ٦ / ٦٠ بالعينين معا أو العين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارة الطبية على ألا تكون لديهم إعاقات حاسية أو عقلية أو جسمية أخرى وتسير الدراسة بمدارس النور وفقا للنظام الداخلى بالمرحلتين الأساسية والثانوية ، أما مدارس وفصول ضعاف البصر فيقبل بها الأطفال ضعاف البصر (حدة أبصار لا تزيد عن ٢٤/٦ ولا تقل عن ٦ /٦٠) ممن لا يستطيعون متابعة دراستهم بالمدارس العادية وممن يحتمل زيادة ضعف أبصارهم فى حالة استمرارهم بهذه المدارس ، وتسير الدراسة بمدارس ضعاف البصر وفقا لنظام المدارس الخاصة النهارية ومن الطرق والأساليب المستخدمة فى تعليم القراءة والكتابة (طريقة

برايل وآلة برايل الكاتبة) بجانب استخدام الوسائل السمعية التــــى من بينها أجهزة التسجيل الصوتى وشرائط الكاسيت والكتب الناطقة.

ثالثاً: مؤسسات رعاية المعوقين سمعياً :

أنشئت فى مصر أول مدرسة لتعليم المكفوفين والصم عام ١٨٧٤م ، وتبعها إنشاء أول فصــلين لتعلــيم الصم عام ١٩٣٩م كان أحدهما بالقاهرة والآخر بالإسكندرية، وبدا التوسع فى إنشــاء مدارس وفصول للمعوقين وفى عام ١٩٥٨م فتحتمدارس إعدادية للصم كامتداد للمرحلة الابتدائــية ، كما تحولت إدارة التربية الخاصة من إدارة تتبع الإدارة العامة للتعليم الابتدائى إلى إدارة عامة للتربية الخاصة عام ١٩٦٤م وصارت تشمل ثلاث إدارات فرعية هى : إدارة التربية الفكرية – للمعوقين عقليا، وإدارة النور، للمعوقين بصرياً، وإدارة الأمل، للمعوقين سمعياً وذلك تعبيــرا عــن التوسع فى تعليم هذه الفئات ، وفى عام ١٩٧٨م صدر القرار الوزارى رقم ٣٥ بتغيير مسميات هذه الإدارات إلى إدارات التربية الفكرية، وإدارة التربية البصرية وإدارة التربية السمعية.

وقد شهدت الفترة الزمنية من ١٩٦٩م وحتى عام ١٩٩٦م توسعاً ملحوظا لمدارس الأمل للتــربية السمعية ، إذ وصل عدد هذه المدارس ثلاث وأربعين مدرسة إضافة إلى ستة وعشرين فصـــلاً ملحقــاً بمــدارس العاديين وتغطى هذه المدارس خمساً وعشرين محافظة من محافظات الجمهورية ، كما تستوعب ٩٣٣٤ تلميذا.

وتنقسم مؤسسات رعاية المعوقين سمعياً إلى :-

<u>مدارس وفصول الأمل (الصم)</u> :

وتهتم تلك المدارس بالأفراد الذين فقدوا حاسة السمع ومن كان سمعهم ناقصاً إلى درجة أنهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية للصم تمكنهم الاستيعاب دون مخاطبة كلامية .

<u>مدارس وفصول ضعاف السمع</u> :

وتهــتم بالأفراد الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون فى تعليمهم ترتيبات خاصة ، كما أن لديهم رصيد من اللغة والكلام الطبيعى .

ويطلــق علــى كــل من الصم وضعاف البصر ، فئة المعوقين سمعياً (وزارة التربية والتعليم، ٩٠ ، ص ٨ : ١١).

ويتضــمن السلم التعليمى للمعوقين سمعياً أربعة مراحل : أولها مرحلة رياض الأطفال ومدتها عامان، وتستهدف تزويد الطفل المعوق سمعياً بالمهارات الأولية اللازمة لنموه الشخصى

والاجتماعـــي والحركـــي واللغوى وتهيئته لمرحلة التعليم الأساسي، وثانيهما: الحلقة الأولى من التعلـــيم الأساسى، ومدة الدراسة بها ثمان سنوات لكل من الصم وضعاف السمع ويقبل بالصف الأول بهذه الحلقة الأطفال الصم من سن ٥ – ٧ سنوات ، وضعاف السمع من سن ٦–٨ سنوات ، وغالبا ما تكون الدراسة للصم بمدارس داخلية مستقلة ويقتصر القبول فيها على حالات الصمم بأنماطـــه المختلفة ممن تبلغ عتبات سمعهم ٧٠ ديسبل Decibel فأكثر أو ممن تتراوح عتبات سمعهم بين ٥٠–٧٠ ديسبل Decibel فى أقوى الأذنين بعد العلاج شريطة ألا يقل معدل ذكائهم عن المتوسط ، وبالنسبة لضعاف السمع فيدرسون إما بمدارس خاصة نهارية أو بفصول خاصة بمدارس العاديين ، ويقبل بهذه المدارس والفصول أولئك الذين تتراوح عتبات سمعهم بين ٢٥– ٤٥ ديسبل Decibel بحيث لا يقل معدل ذكائهم عن المتوسط ، ويكون الحد الأقصى للبقاء فى الحلقـــة الابتدائـــية سواء للصم أو ضعاف السمع سبعة عشر عاما . وثالثهما: الحلقة الإعدادية المهنية، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ويقبل بها الصم وضعاف السمع ممن أتموا دراستهم فى الحلقـــة الابتدائية بنجاح ، وتستهدف تزويد الطلاب بمهارات العمل فى بعض المجالات المهنية وتأهلـــيهم للمرحلة الرابعة . وهى المدرسة الثانوية الفنية للصم وضعاف السمع ، ومدة الدراسة بها ثلاث سنوات ولا يتجاوز العمر الزمنى للمقبولين بهذه المرحلة ٢٢ عاما.

ورغم اختلاف مسميات تلك المدارس ألا أنها تتفق جميعاً على ما يلى :

(أ) التعلـــيم بها مجاني الزامي لمن بلغ فى أول أكتوبر من كل عام دراسى ست سنوات ولم يزد علـــى ثمانـــى ســـنوات ، ويجوز للمدير التجاوز عن سنتين كحد اعلى والتجاوز هنا يكون عن الـــزيادة فـــى ســـن الطفل بعكس ما هو متبع مع الأطفال العاديين ، ويفسرا ذلك بان العجز فى قدرات الطفل المعوق قد يعوضه فى العمر الزمنى .

(ب) تـــطبق هذه المدارس النظامين الداخلي والخارجي بمعنى أن الأطفال القادمين إليها من أماكن بعـــيده يقـــيمون إقامة كاملة داخل المدرسة ، ويعودون لمنازلهم فى نهاية كل أسبوع والأطفال المقيمين فى أماكن قريبة من المدرسة يتبع معهم النظام الخارجي بمعنى أنهم يظلون فى المدرسة مـــن بداية اليوم الدراسى حتى نهايته ثم يذهبون إلى منازلهم ، وفى حالة توافر الإمكانات يطبق النظام الداخلى مع كل الطلاب .

وفـــى حـــالات أخـــرى تلحـــق فصـــول التربية الخاصة بالمدارس العادية ، ولا سيما فى المجـــتمعات الســـكانية المحـــدود العدد ، والتى لا يكفى عدد الأطفال المعوقين بها إلى فتح مدرسة داخلية أو خاصة بها .

(جـ) تقدم وزارة التربية والتعليم عدداً من الخدمات لأطفال تلك المدارس مثل :-

- الزى المدرسى .
- مساعدات مالية للأطفال المحتاجين من حين لأخر لكل فئات الإعاقة .
- مكافآت شهرية للمكفوفين .
- تقديم الأجهزة التعويضية لمختلف فئات المعوقين (هالة محمد احمد ١٩٩٩).

وتقــوم الإدارة العامة للتربية الخاصة بالوزارة وإدارات المناطق التعليمية بالمحافظات بمــتابعة العمــل داخل مدارس التربية الخاصة. ومن الجدير بالذكر أن تعلم المكفوفين يتواصل حتــى نهايــة التعليم الجامعى ، أما تعليم الصم والمتخلفين عقلياً فهو تعليم مغلق يصل فقط إلى المرحلة المهنية (الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء ، ٧٩ ، ص ٦).

أعداد التلاميذ والمدارس والفصول والمدرسين في مدارس التربية الخاصة
في العام الدراسي ٢٠٠١- ٢٠٠٢

العام الدراسي	المدارس	الفصول	التلاميذ	مدرسون
١٩٩٢/١٩٩١	٢٣٤	١٤٨٥	١٤٤٢٨	٣٢٢٠
٢٠٠١/٢٠٠٠	٤٨٨	٣٠٧٦	٣٠٧٧٠	٧٣٠٣
نسبة الزيادة	%١٠٩	%١٠٧	%١١٣	%١٢٧

ويوضــح الجــدول الســابق الطفرة التى حدثت في أعداد التلاميذ والمدارس والفصول والمدرســين فــي مدارس التربية الخاصة في العام الدراسي ٢٠٠١-٢٠٠٢ (مبارك والتعليم ٢٠٠١: ٣٩).

تقييم نظام العزل :

رغــم وجــود مــؤيدين لــنظام العزل إلا أنه بمقتضى هذا النظام يوضع المعوقين فى مؤسســات ومــدارس خاصة بهم حتى يمكنهم مواجهة حاجاتهم التربوية فى فصول تضم أعداد قلــيلة مــنهم ويقوم بتعليمهم معلمون تم إعدادهم خصيصاً لذلك مع توفير برامج تعليمية خاصة بهم، ولنظام العزل عدة مبررات منها :-

- من اليسير تطبيق النظام الدمجي للمعوقين مع العاديين فى المدارس العادية بالنسبة لذوى الإعاقــات البســيطة والمتوسطة ، إلا أن نظام الرعاية العزلية سواء فى فصول خاصة داخــل المدارس العادية أو مدارس مستقلة قد يكون شيئاً محتوماً بالنسبة لذوى الإعاقات الحادة .
- أن نظــام الرعاية العزلية يناسب الظروف الاقتصادية لكثير من المجتمعات النامية التى تعانــى ظروفها الاقتصادية، مما لا يمكنها من تهيئة المدارس العادية وتنظيمها وتوفير

التجهيزات المادية والفنية والكفاءات البشرية المدربة واللازمة لتربية المعوقين ودمجهم مع العاديين .

- أن مـــن الصعب تجاهل نظرة المجتمع إلى المعوقين وانهم دون العاديين فيما لديهم من إمكانات وقدرات (اتحاد هيئات رعاية المعوقين الليبية ٩٦).

وفى النصف الثانى من القرن العشرين انتقد أسلوب عزل رعاية المعوقين فى مؤسسات ومـــدارس خاصـــة بهم ، حيث أن البرامج التى تقدم غالباً ما تكون برامج تعليمية ضعيفة يقوم بتدريسها معلمون يعتبرون اقل كفاءه من المعلمين الذين يقومون بالتدريس فى المدارس العادية، كمـــا يـــؤدى عزل المعوقين إلى وجود حواجز نفسية بينهم وبين زملائهم العاديين (عبد العزيز الشخص،٨٧، ص٨٩).

<u>كما أن هناك سلبيات لنظام العزل منها :-</u>

- سوء حالة المؤسسات .
- الزحام الشديد .
- ضعف التمويل .
- الاغتراب عن المجتمع .
- انعدام السلوك التوافقى بين المعوقين .
- قصور الخدمات التربوية والتأهيلية والتفاوت بينها .
- أسلوب الرعاية داخل المؤسسات .
- إهدار حقوق الفئات الخاصة (سهير محمد سلامة ٢٠٠١ ص).
- كما أن تربية المعوقين فى ظل سياسة العزل تركز على جوانب القصور والضعف لدى المعـــوق لاعلـــى مـــا تبقـــى لديـــة من قدرات وإمكانات ، كما أنها تدعم أوجه التباين والاختلاف لا اوجه التشابه والتقارب بين المعوقين .
- يصنف المعوقين تصنيفات غير واقعية ، إذا ينظر إليهم باعتبارهم إما معوقين سمعياً أو بصرياً أو عقلياً مهملة تصنيفات أخرى كمتعددى الإعاقة مثلاً .
- تـــدعم سياسة العزل المركزية فى توزيع الخدمات التربوية الخاصة، بجانب التفاوت فى توزيعها بين المدينة والقرية على مستوى المحافظة الواحدة .
- تـــؤكد نظـــرة المجـــتمع للمعوقين بأنهم دون العاديين فيما لديهم من قدرات وإمكانات ومهارات .

- لا تتناسب مع الهدف المرجو من جراء فلسفة التربية الخاصة للمعوقين ، والذى يهدف إلى العودة بالمعوق إلى المجتمع بتأهيله مجتمعياً لاعزله عنه .
- يستلزم الاستراتيجية العزلية لتربية المعوقين كلفة اقتصادية باهظة لا قامة الأبنية والمرافق والتجهيزات وصيانتها وإعداد المعلمين والأخصائيين والإداريين (فاروق صادق ٩٨) ، (عثمان لبيب ٩٥) ، (حسين كامل بها الدين ٩٧) ، (عبد العزيز الشخصى ٩٥) ، (سوزان ويليام ٩٣) ، (ثابت كامل حكيم ٩٠) .

نظام الدمج

- أخذ المجتمع العالمى بهذا الاتجاه الذى يسمى آليات الإدماج من خلال شعار العام الدولى للمعوقين ١٩٨١ (المساواة والمشاركة الكاملة) ومن خلال مفهوم مجتمع للجميع .
- ويشير الدمج والتكامل فى التربية الخاصة إلى تكامل الأنشطة الاجتماعية والتعليمية للأطفال ذوى الفئات الخاصة فى إطار البرامج التعليمية المادية جنبا إلى جنب مع زملائهم الذين يتمتعون بقدرات عالية .
- ويتضمن الإدماج وضع الأطفال ذوى الفئات الخاصة بدرجة بسيطة فى المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التى تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة فى هذه المدارس. حيث يقضى هؤلاء الأطفال أطول وقت ممكن فى الفصول العادية مع إمدادهم بالخدمات الخاصة ، كما يعنى ضرورة تعديل البرامج الدراسية العادية قدر الإمكان بحيث تواجه حاجات هذه الفئة من الأطفال مع إمداد مدرسى الفصل العادى بما يحتاجون إليه من مساعده .

كما يعنى تكامل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة فى أوضاع وبرامج التربية النظامية ألا أن مشكلات هؤلاء الأطفال تصل إلى درجة من الشدة لاتمكنهم من التوافق مع البرامج العادية .

فلسفة الدمج

إذا كان تعليم المعوقين فى مؤسسات منعزلة لا ينمى لديهم القدرات والمهارات اللازمة للاندماج فى المجتمع ، وفى الوقت نفسه فهم بحاجة إلى أساليب تربوية خاصة بهم مما دعى الحاجة إلى تعليم المعوقين داخل المدارس العادية مع مراعاة إعادة النظر فى العلاقة بين معلمى التربية الخاصة ومعلمى المدارس العادية ، لأن الانتقال بالطفل المعوق من مؤسسته الخاصة إلى المدرسة العادية يلقى عبئاً كبيراً على المعلمين مما يضعهم فى موقف صعب وبالتالى لابد

مـــن توافر قدرات ومهارات عامة فى إعداد المعلمين بحيث يتاح للمعلمين المدربين التعامل مع الطفـــل المعـــاق أيا كانت أعاقته داخل الفصل العادى مـــــع زملائـــــه العاديـــــــن (Reynold , 78 , 25) .

ودمـــج المعوقين اجتماعياً يتضمن تعليم الأطفال ذوى الحاجات الخاصة فى بيئة تربوية قريبة من البيئة التربوية العادية ، فالتربية الخاصة تنادى بعدم عزل المعاق عن مجتمعه وهذا مـــا يعـــرف بالدمج Mainstreaming ، والذى يتضمن توفير بدائل تربوية بعيده عن الحياة المعزولة فى المؤسسات الخاصة ، وقد يكون الدمج أكاديميا فى المواد الدراسية أو اجتماعياً فى إعطاء الفرصة للطفل المعوق للتعليم جنبا إلى جنب مع الأطفال العاديين طالما أن حالته تسمح بذلك . (جمال الخطيب ، منى الحديدى ، ١٩٩٤ ، ص ٢٦) .

إن الفلســـفة الداعـــية لـــدمج الطلاب دمجاً شاملاً فى مدارس التربية العامة تعتمد على التـــرحيب بجميع طلاب الحى فى المدرسة المحلية ، وتلبية احتياجاتهم فى ذلك النظام التربوى وهـــناك العديـــد من العوامل الهامة التى يجب آخذها في الاعتبار عند اتخاذ خطوه التحول إلى مدرسة الدمج الشامل أو المدرسة غير المتجانسة inclusive school وتتضمن ما يلي :-

- تهيئة جو وفلسفة مدرسية قائمة على الديمقراطية والمساواة.
- الحصول على دعم وأفكار جميع من سيقومون بالمشاركة .
- تكامـــل الطـــلاب بالإضافة إلى العاملين والمصادر بحيث يتمكن كل من معلمى التربية الخاصة والعامة من العمل معاً .
- الاستفادة من أفضل الممارسات التربوية التى توفرها المدرسة كما يلى :-

• دمـــج كل طفل معوق فى البرنامج العادى مع الطلاب العاديين لجزء من اليوم الدراسى على الأقل .
• تكوين مجموعات غير متجانسة حيثما كان ذلك ممكنا .
• توفير أدوات وخبرات فنية .
• تعديل المنهج عند الضرورة .
• التقييم المرتبط بالمنهج وإعطاء معلومات حول كيفيه تعلم الطلاب بدلا من تحديد ما بهم من أخطاء .
• استخدام فنيات (أساليب) إدارة السلوك .

- توفير منهج المهارات الاجتماعية .
- تطبيق الممارسات التعليمية المعتمدة على توافر البيانات .
- تشجيع الطلاب من خلال استخدام أساليب مثل تدريب الأقران والتعليم التعاونى والقواعد التى من شأنها تنمية الذات .
- التطوير المستمر للعاملين (ديان برادلى وآخرون، ٢٠٠٠ ، ص ٢٥-٢٦).

ومبدأ الدمج سواء أعتبر مسالة تربوية أو مسالة تنظيمية أو مسالة حقوق معنوية ومدنية هـــو مبدأ لقى قبولاً على نطاق واسع ولم يعد يعترض على دمج الأطفال المعوقين بصورة اكبر فـــى المدارس العامة سوى فئة قليلة ، بيد أن تحويل هذا المبدأ إلى صعيد الممارسة أمر مختلف تمامـــاً ، فالممارسة تختلف فى الواقع اختلافاً كبيراً من بلد لأخر حيث تقوم بعض البلدان بتعليم معظـــم التلاميذ المعوقين فى المدارس العادية ، بينما يقوم البعض الأخر بتعليم نسبه قدرها ٥٠ %، والشـــرط الأساســـى للدمج هو ضمان أن يتلقى التلاميذ والأطفال المعوقين تعليماً جيداً فى الوســـط المدرســـى العـــادى ، وهو ما يتطلب فى كثير من الأحيان إدخال تغييرات هامة على المدرسة العادية (اليونسكو ، ٩٤ ، ص ٥٦) .

ويسهم الدمج فى تعديل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الأطفال المعوقين مثل الســـلوك المدمـــر العنـــيف ، سلوك اللزمات الغريبة ، سلوك إيذاء الذات ، والميل إلى الحركة الزائدة (ملك احمد عبد العزيز ٩٣ ، ١٩).

كمـــا يكتســـب دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين مهارات الهدوء والتفاعل مع الآخـــرين، وضبط النفس بعكس الأطفال الذين لم يتم دمجهم ، فقد كانوا يشعرون بالذنب، وأنهم اقل من باقى الأطفال ، وكانوا اكثر ممارسة لأنماط السلوك السلبية (عبد العزيز الشخص ، ٨٧، ص٢١).

ويعـــد مـــبدأ الـــدمج اعتـــرافاً بحقوق الإنسان المدنية والاجتماعية ، وكذلك حقهم فى المشـــاركة الاجتماعـــية ، حيث أن وضع الأطفال المعوقين فى مدارس خاصة بهم مستقلة عن المـــدارس العادية يسبب لهم بعض المشكلات النفسية لسبب قيدهم وحصر خطواتهم ، وقد نص مؤتمـــر الكـــويت ١٩٨١ على أن العناية بالمعوقين وتأهيلهم وإدماجهم اجتماعياً يمثل استثمار بشرياً له مردودة الاقتصادى والعائد المادى بالنسبة للفرد والمجتمع عامة (تودرى مرقص حنا ، ٩٠).

وفيما يلي عرض لنماذج من تجارب الدمج لذوى الاحتياجات الخاصة في كل من مصر والسعودية.

نماذج من تجارب الدمج لذوى الاحتياجات الخاصة :

أولا : التجارب المصرية

اهـتمت مصر برعاية أطفالها المعوقين تحقيقاً لمبدأ " التربية للجميع " فقد كفل الدستور المصرى حق التعليم للمواطنين جميعاً دون تفرقة أو تميز لسوى على معاق،وقد تحملت مسئولية تقـديم الخـدمات التـربوية التأهيلية للمعاقين بصفة مباشرة أربع وزارات هى وزارة الشئون الاجتماعية ووزارة التربية والتعليم ووزارة الصحة ووزارة القوى العاملة والهجرة وقامت تلك الوزارات بإنشاء المؤسسات والمدارس الخاصة لكل فئة من فئاتهم وأصدرت القرارات واللوائح اللازمة لتنظيم العمل بها .

وقد أعلنت السيدة حرم السيد رئيس الجمهورية فى أكتوبر ١٩٨٩ أن عام ١٩٩٠ هو عام الطفل المصرى المعوق . كما أكد المؤتمر القومى لتطوير مناهج التعليم الابتدائى عام ١٩٩٣ والمؤتمر القومى للتربية الخاصة عام ١٩٩٥ على أهمية إدماج الأطفال المعوقين فى التعليم العام وفي سن مبكـر ، وإنشاء مدارس نموذجية بالمحافظات ودعم موارد ونفقات طلاب المدارس الخاصة ، وفى فبراير ٢٠٠٠م أعلن السيد رئيس الجمهورية أن العشر السنوات القادمة ٢٠٠٠ – ٢٠١٠ سـتكون العقـد الثانى لحماية الطفل المصرى، وحيث أن لدينا حوالى ٧مليون طفل معوق وفقاً لـتعداد السـكان عام ١٩٩٧ يعيشن ٦٠% منهم فى الريف المصرى ونظراً لأن نسبة الأطفال المعوقـين الـذين يـتلقون الـرعاية التربوية فى مصر اقل من ٣%، لذا كان طبيعياً أن تهتم الدراسـات التـربوية بمتطلـبات تفعيل استراتيجية لتربية المعوقين فى مصر من شانها إتاحة الفرصة أمام الطفل المعوق ليتعلم بجانب الطفل السوى فى فصول العادية وتوفر المكان المناسب ليـتعلم بجوار آسرته وفى مكان أقامته مما يتيح الفرصة لاستيعاب اكبر عدد من المعوقين ليتعلموا فى المدارس العادية (محمد حسنين العجمى،٢٠٠٠، ٣٠٧).

وفى العام الدراسى ٩٨/٩٧ كان بجميع مدارس التربية والتعليم ٢٥٨٢٧ تلميذا يضمهم ٢٤٨ فصـلاً دراسياً موزعة على ١٩٧ مدرسة متخصصة لتعليم المعوقين ، ٢٠٤ مدرسة بها فصـل أو أكثـر للمعوقـين وقدرت خدمات التربية السمعية إلى حوالى ٤٠% وخدمات التربية البصـرية ١١% بيـنما قـدرت خدمات التربية الفكرية ٤٤% وذلك من إجمالي الخدمات التى

تقدمها الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم للمعوقين (يوسف هاشم إمام ١٩٩٨ : ٤٣).

النماذج المصرية المدمجة بالفعل :-

- تـوجد فـي المـدارس العادية نسبة لا بأس بها من المعوقين حركيا بدرجات متفاوتة ويسـتخدمون أجهزة متعددة ، إلى جانب المعوقين صحياً ويتوقف إدماجهم على الجهود الشخصية .
- كـذلك يـتم تـربية الطفل المعوق بصرياً مع غيره من المبصرين فى رحاب الأزهر الشريف منذ إنشاء الأزهر ، وبدءا من تحفيظ القرآن وحتى الالتحاق بالجامعة .
- الـتحاق الأطفال العاديين مع غيرهم من الأطفال المعوقين عاطفياً (أى المحرومين من الـرعاية الأسـرية مثل قرى (sos) والأطفال المتخلفين عقليا برياض الأطفال الملحقة بجمعية إنقاذ الطفولة .
- وجود أطفال متخلفين عقلياً فى فصول خاصة وملحقة بالتعليم العام فى مدرسة رمسيس للبـنات وأيضا فى المدرسة الإنجليزية ، كذلك يتم فتح فصول خاصة للأطفال المتخلفين عقلـياً بالمدارس الابتدائية فى كل أداره تعليمية (هالة محمد أحمد عبد السلام ١٩٩٩ ، ص١٦٣، ١٦٤).

١- تجربة الأزهر فى دمج المكفوفين مع أقرانهم المبصرين فى التعليم الأزهرى:

الفلسفة الإسلامية وراء رعاية المكفوفين بالأزهر

بـادر الأزهر منذ إنشائه في تحمل هذه المسئولية، وفي أروقة الأزهر أصبح الذي فقد نعمـة البصر شأنه شأن المبصر، فأتضح أن من بينهم عقليات نابهة وعباقرة أفذاذ وهذا منذ أن فـتح الأزهر أبوابة سنة ٩٧٥م في الوقت الذى لم يرد في التاريخ أي إشارة عن وجود فصل مدرسى واحد للمكفوفين في سنة ١٧٨٢م، فلم يفرق الأزهر في سياسة قبول الطلاب المبصرين وغير المبصرين وذلك لأن الفلسفة الإسلامية التى توجه عمل المسئولين بالأزهر تتمثل في عدة مبادئ:

١- فـي الآية " عبس وتولى أن جاءه الأعمى وما يدريك لعله يزكى أو يذكر فتنفعه الذكرى (سورة عبس١، ٢، ٣) يتضح منها أن الكفيف يمكنه أن يذكرو أن يتزكى وأن يتعلم وأن يتفوق على غيره،وبالتالي مقدرة الكفيف على التميز والتفوق تعتبر مبدأ أساسيا من مبادئ التربية الإسلامية وربما كان ذلك هو السبب الدينى في فتح أبواب الأزهر للمكفوفين بهذه الأعداد الكبيرة.

٢- أن التميــز بين الكفيف والمبصر تميزا إيجابيا يؤكد على المتطلبات التى يجب أن تراعي عند التعامل مع ذوى الفئات الخاصة.

٣- أكد القرآن الكريم على مبدأ اختلاف المكفوف عن المبصر من زاوية أن الكفيف له قدراته الخاصة وحاجاته الخاصة التى يجب أن نراعيها عند التعامل معه.

٤- أن تعلــم الدين ومعرفة قضاياه وأحكامه وحفظ القرآن والأحاديث النبوية الشريفة فريضة على كل مسلم دون تميز ولا يقف أمامها أي عائق من الإعاقات البدنية.

٥- إن رعايـــة الأزهر للمكفوفين لا يقتصر فقط على توفير فرص قبولهم بدون قيد أو شرط وإنما يتعدى ذلك إلي توفير كل مظاهر العون المادي والفنى لهؤلاء الطلاب.

٦- إدراك المســئولين فــي الأزهر أن الطالب الكفيف قد يواجه صعوبات كبيره في إكساب المهــارات الاجتماعــية وذلك بسبب نقص المعلومات المرئية التى تلعب دورا كبيرا في تكــوين الخبرة الذاتية للطالب أو التى تحول دون حدوث عمليات التقليد أو المحاكاة وهي مصــدر هــام لتعلــيم الكثير الأدوار الاجتماعية. ومن هنا حرص الأزهر على أن يدفع الطلاب المبصرين ويشجعهم على مرافقة زملائهم ومساعدتهم على استذكار دروسهم وفي تعويضـــهم عن هذه المشكلات أو الإعاقات، الأمر الذى ترتب علية تكوين فرق تطوعية بين الطلاب أنفسهم ليشعر المبصر بمسئولية اجتماعية ودينيه تجاه زملائه المكفوفين.

غير أن نظام الدمج في المعاهد الأزهرية لم يكن دمجا مخططا له ولكنه دمجا عفويا بقدر ما تسمح به الظروف حيث يتناسب تعلم المواد الشرعية والعربية هذه الإعاقة لأنها تعتمد أصلا عــن التلقــى علــى المشــايخ وتعتمد على الاستماع وهذه المهارات يستطيع الكفيف تطويرها وإجادتها شأنهم في ذلك شأن المبصرين.

ولذلك كان الدمج على حساب الكثير من الشروط التعليمية الأخرى، فلم يكن هناك أدوات خاصـــة مــثل لوحه برايل أو وسائل معينة على سبيل المثال أو توافر مصادر تعليمية ولم يكن هــناك معلم تربية خاصة مدرب على التعامل مع الفئات الخاصة. وكان من الطبيعي أن يحرم المكفوفــين مــن المشــاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية والرياضية بالمعاهد، كما أنهم محرمون من الالتحاق بالشعبة العلمية أو شعبة الرياضيات، فالدراسة الوحيدة التى تناسبهم هى الدراســة في القسم الأدبى وبذلك لم يتم تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية أو الدمج الاجتماعي كما هو معروف.

هـذا بالإضـــافة إلـــى أن المباني المدرسية للمعاهد الأزهرية وتخطيط الطرقات والدرج والفصول نفسها غير مجهزة أو مهيأة لاستقبال مثل هؤلاء الطلاب.

ومنذ أوائل الثمانينات أخذت مصادر التمويل المتوفر للأزهر تقل تدريجيا بصورة عجزت معها إدارة المعاهد الأزهرية عن توفير الأجهزة البسيطة للمكفوفين وانتقل الأمر إلى مؤسسات التأمـــين الصحي وبذلك انتقل محور الرعاية من الهدف التعليمي إلى الهدف الطبي مما انعكس تأثيره على الرعاية المتكاملة المفقودة أو المتناقصة لهذه الفئات في السنوات الأخيرة. الأمر الذى ترتب عليه العديد من المشكلات التى تواجه هذه الفئة من الطلاب.

وتـــركت مـــبادرة جامعة الأزهر بقبول المكفوفين للدراسة مع أقرانهم المبصرين آثرا عظيما فى حياه المكفوفين التعليمية ، فقد أصبحت تقليداً أصيلا انتشر فى أحياء العالم الإسلامى، فقـــد أتـــاح هذا النظام للمكفوفين أن يلتحقوا بالمدارس العادية وآخذوا يدرسون العلوم الشرعية واللغـــة العـــربية جنباً إلى جنب مع اخوتهم المبصرين وحققوا نجاحا تعليميا باهراً ، واستطاع بعضهم بعد تخرجه أن يحتل مراكز قيادية مهمة فى هذه البلاد ، وقد تم هذا كله على الرغم من قلة الإمكانيات وعدم وجود البرامج المساندة فى المدارس العادية (ناصر على موسى،١٩٩٢، ٣) .

وهكذا كان الأزهر من أوائل المؤسسات التعليمية فى العالم كله اهتماماً بالمعوقين بصريا ودمجهم جنباً إلى جنب مع أقرانهم المبصرين بدءا من نظام الكتاتيب بالزوايا والمساجد ، ومروراً بدراسة العلوم القرآنية والشرعية واللغوية بمراحل التعليم الأزهرى حتى المرحلة الجامعية (عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٦ ، ص٢٠٦).

مشكلات الطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية في المعاهد الأزهرية:

في دراسة ميدانية قام بها محمد سعد الألفي. ومحمد حامد إمبابي مراد ١٩٩٨ ومن خلال بطاقـــة مقابلـــة تتـــناول محـــاور ثلاثـــة هي المتطلبات التربوية ، والرعاية التى تقدم للطلاب المكفوفين، والمشكلات التى تعرض لها الطلاب المكفوفين وقد كانت عينة الدراسة ١٠٠ طالب ممـــن حصـــلوا على الثانوية الأزهرية عام ٩٨/٩٧ من الطلاب المكفوفين الذكور في الإسكان الطلابـــي بالمدينة الجامعية بمدينة نصر بالقاهرة والذين نجحوا والتحقوا بالكليات الأزهرية وقد أسفرت الدراسة على ما يلي:

- هناك عدد من المتطلبات التربوية اللازمة لتعليم ورعاية المكفوفين في المعاهد الأزهرية مثل:

(١) خـــدمات إرشادية وتشمل إرشاد أسر الطلاب، إرشاد الطلاب المكفوفين، إرشاد زملاء الطلاب المكفوفين من المبصرين.

(٢) المعلم المتجول (٣) غرفة مصادر (٤) المعلم المستشار

(٥) الأدوات والوسائل.

- هناك العديد من المشكلات تواجه طلاب الأزهر المكفوفين من وجهة نظرهم تتمثل فيما يلي:

- إن إدارة المعهد لم يسبق أن رشحت أحد من الطلاب المكفوفين لتمثيل زملائهم في الاجتماعات الرسمية في المناطق التعليمية وهذا الإهمال قد جعلهم يشعرون بالنقص وبدورة أدي إلى العدوان الموجة نحو الآخرين.
- عدم تعاون المعهد مع ولى أمر الطالب الكفيف في عمليات الإرشاد الأسرى.
- عدم شعور ٤٠% من حجم العينة بالتقبل بينه وبين أسرته وقد يرجع ذلك إلى أن الوالدين غير فخورين بإنجازات ابنهم.
- وعن مدى سعادة الكفيف بوجوده جنبا إلى جنب مع المبصرين في المعهد الدينى ذكر ٤٠% من العينة أنهم راضون عن حالهم في حين أن ٦٠% ذكروا غير ذلك.
- ٧٠% من العينة لم يسبق لهم أن اشتركوا في رحلة من خلال المعهد وقد يرجع إلى عدم توافر رسوم الرحلات مع أولياء الأمور أو إلى عدم علمهم عن هذا النشاط أو لخوف أولياء أمورهم عليهم وذلك لعدم قدرة أبنائهم للاعتماد على أنفسهم أو لرفض المشرفين على الرحلات قبول هذه الفئات معهم خوفا من المسئولية.
- ٣٠% من أفراد العينة يتعرضون لسرقة نقودهم إذا تركوها داخل الفصول مما يشعرهم بالحرمان من المصروف النقدى وهذا يشير إلى اتجاهات سالبة بين التلاميذ المبصرين مما يؤدي إلى شعور المكفوفين بالعداء تجاه المدرسة والزملاء المبصرين عامه.
- يشير جميع أفراد العينة أنهم يواجهون مضايقات من زملائهم أثناء دخولهم الفصل مثل وضع عوائق في طريقهم كوضع الكراسى أو تغير مكان الجلوس.
- ذكر ثلث أفراد العينة أنهم يتعرضون للإيذاء من قبل أقرانهم المبصرين، الأمر الذي يشعرهم بالتعاسة في الوقت الذي لا يستطيعوا مشاهدة المشرف حتى يقدموا له شكواهم مما ينتج عنة تفكير الطالب في ترك المدرسة، مع ضعف ثقته بنفسه أو تحقيره لذاته.
- عدم دراية الطلاب المكفوفين لمن يتعدى عليهم أثناء اليوم الدراسى سواء كانت معاكسات أو بتوجيه العبارات الجارحة أثناء الإشراف في الفسحة.
- عدم مقدرتهم علي شراء ما يحتاجون إليه من مقصف المعهد نظرا للزحام وسرق مصروفهم اليومي وقد أجاب ٧٠% من أفراد العينة أنهم يتعرضون لمثل هذه المشكلة.
- عدم استطاعتهم استخدام المرافق أثناء الفسحة لازدحامها بالطلاب المبصرين.

٢- تجربة مدرسة " مصر للغات"

ترفع مدرسة مصر للغات شعار: "العدل... الحق.. المساواة" قيم دينية إنسانية حضارية تدفعنا وتحضنا إلى الوقوف جنبا إلى جنب مع ذوى الاحتياجات الخاصة ليس منا أو عطفا بل واجبا والتزاما أخلاقيا وإنسانيا نحو أبنائنا وأخواتنا ذوى الاحتياجات الخاصة.

وتقدم المدرسة خدماتها ورعايتها لذوى الإعاقة الذهنية منذ اكثر من ١٥ عاماً حيث أن ذوى الإعاقة الذهنية مدمجين داخل الفصول، والإدماج هنا ليس إدماجا في المكان فقط بل إدماجا في الأنشطة والرحلات والبرامج التربوية والأكاديمية والفنية، حيث يشارك طلبة المدرسة ذوى الاحتياجات الخاصة في كل الأعمال ومختلف الصفوف كالتالي:

- يشاركون في التعليم داخل الفصول العادية سواء كانت الإعاقة بصرية/ حركية/ مركبة /ذهنية يشارك طلبة الفصول العامة زملائهم ذوى الاحتياجات الخاصة في الأنشطة المتعددة مثل المسرح / التمثيل/ العروض/ الحفلات/ الأنشطة الموسيقية/ الرياضية/ الرحلات اليومية/ رحلات الإعاقة والإعاشة.
- تسهم المدرسة في تغيير الاتجاهات نحو طلبة المدارس العادية تجاه أخواتهم ذوى الاحتياجات الخاصة من خلال الممارسات والمشاركة في الخبرات التربوية المتعددة

- فتقدم الكتب والنشرات والدوريات وتوفر شبكة المعلومات بالإضافة لاستضافة الخبراء وإرسال أعضاء هيئاتها لتلقى المزيد من المعلومات والدورات العلمية والمؤتمرات.
- تسعى إلى تغيير اتجاهات أولياء أمور الطلاب العاديين نحو ذوى الاحتياجات الخاصة وأسرهم أيمانا منها بأن سيكون لهذا مرود وأثر إيجابى على ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تدفع الأسر للمشاركة في وضع البرامج التربوية المختلفة لأبنائهم حيث تمدهم بالمعونة والإرشاد والمعرفة بظروف أبنائهم الخاصة وتساعدهم نفسيا واجتماعيا وتمدهم بالعون من خلال خبراتها ومعرفتها بالتطور النفسى والاحتياجات النفسية لهم في المراحل المختلفة، كما تسهم مساهمة إيجابية في تخفيف العبء وتعدل وتغير اتجاهاتهم نحو ذويهم.

- كمـــا أن للمدرســـة دور فـــي تـــدريب ومتابعة خمس مدارس من مدارس التربية الفكرية والإشـــراف علـــيها، كـــنواه لتعميم التجربة على كافة مدارس التربية الفكرية على مستوى المحافظات المختلفة.

وتشترك مصر للغات في برنامج الصديق الأمثل Best Buddies والذى بدا نشاطه عام ١٩٩٩ بجمهـــورية مصر العربية بثلاثة برامج هى: مدارس مصر للغات والجامعة الأمريكية وجامعة القاهرة حيث يهدف المشروع إلى أن " يصادق ذوى الاحتياجات الخاصة طلبة المدارس والجامعات ويوطدون أواصر الصداقة ويدعمون التفاعل فى المجتمع من خلال أنشطة البرنامج المخـــتلفة، والجديـــر بالذكر أن برنامج الصدق الأمثل يطبق في أربعة دول هي أمريكا، كندا، اليونان ومصر (المجلس القومي للطفولة والأمومة،٩٩، أماكن متفرقة).

٣- المشروع الاستطلاعي لمركز سيتى لدمج التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول النظامية في الأعوام الدراسية (٩٨:٢٠٠١)

تـــم تنفيذ هذا المشروع بدعم من وزارة التربية والتعليم واليونسكو، وهيئة إنقاذ الطفولة البريطانية SCFUK .

وصف المشروع:

الزمان: الأعوام الدراسية (٩٨:٩٩/ ٩٩:٢٠٠٠/٢٠٠٠:٢٠٠١)

المكان: محافظة القاهرة: مدرسة طور سينا الابتدائية- إدارة الوايلي التعليمية مدرسة عمار بن ياسر- إدارة الوايلى التعليمية

الـــوجه البحـــري: محافظـــة الإسكندرية: مدرسة كرموز- إدارة شرق التعليمية، مدرسة عمر لطفي- إدارة غرب.

الـــوجه القبلـــي: محافظـــة المنيا: مدرسة دومون- إدارة المنيا التعليمية، مدرسة أبو قرقاص- إدارةأبو قرقاص التعليمية.

الفئات التى شملها المشروع:-

- أطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة	عدد	(٤٠)
- أطفـــال مـــن غيـــر ذوى الاحتياجات	عدد	(٦٨٠)
- معلمون بالفصول المدمج بها التلاميذ	عدد	(٥٢)
- نظار	عدد	(٤)
- أولياء أمور ذوى الاحتياجات الخاصة	عدد	(٨٠)
- أولياء أمور من غير ذوى الاحتياجات	عدد	(١٣٦٠)

- معلمون وعاملون آخرون بالمدرسة عدد (٣٠٠)
- فريق المساندة والدعم عدد (٦)

غرض المشروع وأهدافه:-

- اختبار مدى جدوى دمج أطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الفصول النظامية من الحضانة إلى المرحلة الابتدائية.
- تحسين العملية التعليمية من خلال تقديم نموذج جديد يمكن أن يستفاد منه في أنحاء أخرى من مصر.
- تغيير اتجاهات المجتمع نحو حق تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة جنبا إلى جنب مع أقرانهم.
- تسهيل مشاركة ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع بزيادة وعى أفراد المجتمع وقبولهم للفروق والاختلافات بين الأفراد.

مراحل المشروع

- مرحلة التهيئة والإعداد (٩٨-٩٩) حيث تم فيها التخطيط والهيكلة واختيار المدارس والأطفال والأعداد الفنى للمعلمين وللمساندين والحصول على الموافقات الرسمية.
- مرحلة التطبيق الميدانى التجريبى (٩٩-٢٠٠١) وفيها تم إلحاق الأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة في فصول المدارس المختارة.
- وتم متابعة هؤلاء الأطفال من حيث تطورهم الأكاديمى والاجتماعي من خلال الزيارات الأسبوعية لفريق المساندة من قبل مركز ستيى بالإضافة إلى قيامهم بالمساعدة في حل بعض المشكلات.
- تمت توعية مجتمع المدرسة في هذه المرحلة وتم عمل لقاءات مع المديرين وأولياء الأمور.
- تم إمداد المدارس ببعض الكتب والوسائل التعليمية.
- تم عقد دورات تدريبية مكثفة وأخرى مستمرة لمعلمى الفصول.
- تم عمل معسكرات تدريبية اجتماعية ورحلات وحفلات.
- تم تقييم المشروع تقييما مستمرا من خلال لقاءات دورية واستمارات تقييم تم تحليلها وتفسيرها والاستفادة منها.

نتائج المراجعة:

أولا: مدى تحقق الأهداف:-

بالنسبة لتقدم التلاميذ Children progress

- تقــدم ملحــوظ فــي المهــارات الاجتماعية للتلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة (زيادة الاستقلالية زيادة الثقة بالذات- سهولة بناء صداقات).
- انخفاض ملحوظ للمشكلات السلوكية لهؤلاء التلاميذ.
- تقــدم ملحــوظ فــي الجوانب الأكاديمية لهؤلاء التلاميذ مقارنة بأنفسهم (قراءة - كتابة - تركيز) وبوجه عام يلاحظ معاناة معظم هؤلاء التلاميذ من أوجه النقص في التعليم المعرفى والذى يركز على الذاكرة الصماء.
- لوحظت فروق في مستوى التقدم لهؤلاء التلاميذ باختلاف المحافظات، فقد كان مستوى تقدم تلامــيذ محافظــة الإسكندرية أعلى من محافظتى القاهرة، والمنيا، وربما يكون تفسير ذلك يرجع إلى ارتفاع المستوى الاقتصادى الاجتماعى لتلاميذ الإسكندرية.
- تقــدم ملحــوظ في المهارات الأكاديمية للتلاميذ من غير ذوى الاحتياجات الخاصة مقارنه بأقرانهم في الفصول التى لم يتم بها الدمج (بسب تنوع أساليب التدريس في الفصل).
- ارتفــاع ملحــوظ فى روح التعاون لدى هؤلاء التلاميذ وفى مهارات التعامل مع الآخرين مقارنة بأقرانهم في الفصول التى لم يتم فيها الدمج الذى غلب عليهم التنافس.
- ارتفاع واضح في نسبة المشاركة في أنشطة الفصل لهؤلاء التلاميذ.

بالنسبة لفاعلية المعلمين Teachers Efficiency

- ارتفــاع ملحــوظ فــي قــدرة المعلم على تنوع أساليب التدريس فقد اصبح المعلمون أكثر استحداثا لطرائق جديدة للتدريس مثل المناقشة، حل المشكلات، أسلوب من طفل إلى طفل.
- أصبح المعلمون أكثر إيجابية في استخدام طرق الاتصال لكى يتواصلوا مع جميع التلاميذ.
- زاد استخدام المعلمين للمعينات التعليمية، مع حدوث ارتفاع محدود في تقدير أهمية الوسائل التعليمية.
- حــدث ارتفــاع نســبى في قدرة المعلمين على إدارة الفصل ويمكن إرجاع ذلك إلى زيادة قدرتهم على جذب انتباه التلاميذ داخل الفصل.
- عبــر عــدد كبير من المعلمين غير المشاركين في المشروع عن رغبتهم في المشاركة في المشروع ويمكن تفسير ذلك بتعاطفهم مع الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة.
- لوحظ وجود انطباعات سلبية لدى بعض المعلمين غير المشاركين في المشروع.

- كمـــا وجد أن المعلمين في فصول الدمج يحتاجون إلى زيادة جرعة التدريب فى التعامل مع المشـــكلات التـــى تظهـــر أثناء التعلم مثل صعوبات الحديث والقراءة والكتابة، والنقل من السبورة والبطىء فى الاستيعاب والاسترجاع والربط بين الحروف لبناء الكلمات.

بالنسبة لمناسبة المنهج المدرسى Suitability of School Curriculum

- لـــوحظ صعوبة التعامل مع الزيادة المتنوعة في المعلومات المتضمنة فى محتوى المقررات الدراسية والتى على التلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة التعامل معها والاحتفاظ بها.
- لـــوحظ أن المـــنهج الحالى شديد التعقيد وشديد الاتساع للتلاميذ من غير ذوى الاحتياجات الخاصة وبدون شك للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.
- لا يتـــيح المـــنهج الحالـــى فرصا للاختبارات تتناسب مع الفروق في القدرات والاهتمامات والميول.

بالنسبة لملائمة نظام التقويم Suitability of The Evaluation

- شـــكلت الامـــتحانات الشكلية الرسمية (التى تركز في الأساس على الكتابة) صعوبات بالغة للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة بينما قلت هذه الصعوبة عندما تمت قراءة الأسئلة لهم.
- أظهرت الاختبارات القبلية والبعديه التى تم استخدامها فى المشروع جدوى في التقويم حيث أنهـــا اعتمدت على مقارنه التلميذ بنفسه، وقد ساعدت على تقدير مجمل المهارات المعرفية من قراءة وكتابه وفهم.
- لوحظت زيادة نسبة استخدام المعلمين للطرق غير الشكلية non formal في التقويم للتلاميذ حـــيث يتم تجميع ما يقومون به من أنشطة مدرسية، بالإضافة إلى ما يقومون به في المنزل وبمعاونة الأهل

بالنسبة لاتجاهات أولياء الأمور وأدوارهم Precuts a Habitudes & Roles

- لوحظ اهتمام متزايد من غالبية أولياء أمور التلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصة من حيث نظافة وصحة الطفل وأدواته، وانتظامه في المدرسة ومتابعة أداء الواجبات المدرسية.
- لوحظ أيضا حرص غالبية أولياء أمور هؤلاء التلاميذ على الاستعانة بفريق المسانده وطلب الإرشاد عن طريق الاتصالات التليفونية أو المقابلات الفردية.
- لـــوحظ أيضا تقدم وتحسن فى إدراك أولياء الأمور لقدرات أطفالهم في إحساسهم بالتزامهم الشخصى في مساعده الأبناء لتنمية هذه القدرات.

- أظهـــر أولـــياء الأمور رغبتهم في تخفيف المنهج وإعطاء فرص للتعليم الشفهى واستخدام الوســائل التعليمـــية المساعدة،واشـــتمال المـــنهج على أجزاء عملية والكثير من التدريبات والاختبارات وكافة الأنشطة التى تبرز إمكانات وقدرات أطفالهم.
- عبر أولياء الأمور عن قلقهم (خاصة في المنيا) من عدم حصول أطفالهم على الشهادة التى تعد بابا للعبور للمرحلة التالية.
- عبـــر أولـــياء الأمـــور عن رغبتهم في أن يستمر أبنائهم من ذوى الاحتياجات الخاصة في المجرى الطبيعى للتعليم ولا يحدث عزلهم مرة أخرى.
- لـــوحظ انخفاض كمى ونوعى في اعتراضات أولياء أمور التلاميذ الآخرين من غير ذوى الاحتياجات الخاصة على وجود أبناء من ذوى الاحتياجات الخاصة في فصول أبنائهم.
- لوحظ ارتفاع كبير في تشجيع الأبناء من غير ذوى الاحتياجات الخاصة لمشاركة الأبناء من ذوى الاحتياجات الخاصة في الرحلات والحفلات.

بالنسبة لدور المديرين Directors Roles

- ارتفاع نسبى لمبادرات المديرين لتشجيع المعلمين المشتركين في الدمج.
- ارتفاع نسبى في تشجيع العاملين الآخرين في المدرسة، الأخصائيين الاجتماعيين ومسئولى المكتبة وغيرهم لدعم الدمج.
- حـــرص مديـــرى المدارس على نشر فكرة الدمج بين الإدارات التعليمية المختلفة والزملاء والأقارب.
- لوحظ احتياج المديرين لتدريب اعمق للمساهمة في معالجة بعض المشكلات والصعوبات.

بالنسبة لكفاءة عضو فريق المساندة Support Team

- زادت قدرة عضو فريق المساندة على إرشاد أولياء الأمور لمواجهة المشكلات والصعوبات.
- زادت كفـــاءة عضـــو فريق المساندة في تصميم وتطبيق أدوات الملاحظة على المستوى الفردى والجماعي.
- ارتفاع كبير في مهارات التدريب الميداني.

التحديات والصعوبات التى تعرض لها المشروع:

- تسرب عدد قليل من الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة الذين تم دمجهم في الفصول العادية ويرجع السبب في معظم الحالات إلى بعد أماكن سكنهم عن المدرسة وأيضا بسب عدم قدرتهم على تحمل مصروفات الانتقال إلى المدرسة.
- نقص الدافعيه أو تغير اتجاهات البعض لدى بعض المعلمين مع استمرار التجربة.
- الاحتياج المستمر لموافقات رسمية من جهات أعلى، بالإضافة إلى طول الإجراءات للحصول عليها.
- عدم توافر الوقت اللازم لبعض أعضاء فريق المساندة من المركز فى ضوء احتياجات العمل فى مشروع الدمج.
- عدم النجاح فى تسجيل بعض الأطفال رسميا فى بعض المدارس.
- عدم اهتمام عدد قليل من أولياء الأمور بأبنائهم من ذوى الاحتياجات الخاصة على الرغم من محاولة توعيتهم بذلك.
- مقاومة عدد قليل من المعلمين لتغيير أسلوبهم في التدريس.
- عدم قدرة عدد من المعلمين على التعامل مع المنهج الدراسى الحالى لاختيار المناسب منه أو تطويره للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تخوف المعلمين من نتائج امتحانات نهاية العام الدراسى الموحدة خاصة بالنسبة للأطفال من ذوى الاحتياجات الخاصة.
- وجود بعض الفصول التى تم الدمج فيها في الطابق الثانى وعدم وجود وسيلة لصعود الأطفال غير السلالم مما يعوق بعضهم.
- التغيير المستمر في المدرسين لأسباب زواج أو سفر أو انتهاء عقد العمل ... الخ وخاصة بعد حصولهم على الكثير من التدريب.
- ارتفاع كثافة الفصل وانخفاض الإمكانيات المتاحة داخل المدرسة.
- وجود بعض المعلمين الآخرين وأولياء الأمور بالمدرسة ممن لديهم اتجاهات سلبية نحو الدمج (نجيب خزام ٢٠٠٢، أماكن متفرقة).

٤- تجربة فصول التربية الفكرية الجديدة الملحقة على مدارس التعليم العام:

تطبيقاً للمادة ١٧ من الدستور والذي نص على حق التعليم المجاني للجميع والذي لم يفرق بين سوي ومعاق في هذا الحق، ووفقاً لما نص عليه قانون التعليم رقم ١٣٩ والذي جعل

التعلـيم الإلزامـي حـق لكـل الأطفال، وأنه لا يجوز حرمان أي طفل من التعليم مهما كانت الأسـباب، كمـا نصـت وثيقة عقد الطفل الأول ٨٩-٩٩ على ضرورة حصول الطفل متحدي الإعاقة على حقوق متساوية مع مثيله الطفل السوي وأكدت وثيقة الطفل الثانية على أن الأطفال ذوى الظروف الصعبة ومنهم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وأولوية رعايتهم.

فقد أقرت الوثيقة الختامية لمؤتمر سلامنكا بمبدأ الجمع بين التلاميذ، والإقرار بضرورة العمـل في سبيل التوصل إلى مدارس للجميع، تضم جميع التلاميذ بما بينهم من فروق، وتساند تعلـيمهم وتستجيب لاحتياجاتهم الفردية، وتشكل تلك المدارس بسعيها هذا، إسهاما قيما في بلوغ هذا التعليم للجميع وتزيد من الدور التربوى للمدارس (فيديريكو ماير،٢٠٠٣ : ٣) .

وحيث أن عزل ذوي الاحتياجات الخاصة في مؤسسات خاصة بهم من شأنها أن تحرم هـذه الفـئات مـن الـتفاعل الإيجابـي مع المجتمع والذي له دوره في إعاقة توافقهم النفسي والاجتماعي لذا تحولت النظرة الحديثة في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة من سياسة العزل إلى سياسـة الدمج لأن هذه الفئة تعيش في المجتمع تؤثر فيه وتتأثر به ومن حقها أن يكفل لها تكافؤ الفرص التي تقدم للطفل العادي.

وقـد أعلنت السيدة الفاضلة سوزان مبارك في افتتاح سيادتها لمؤتمر آفاق التطوير في التربية الفكرية الذي عقد في ١٣ يونيو ١٩٩٩ "أنه من الضرورى الاهتمام بالمدرسة التي تعتبر الأسـرة الثانية والبديلة للطفل المعاق وهي المؤسسة التي تمنحه القدرة على الانتقال من حماية الأسرة ورعايتها الشديدة إلى معترك الحياة وتحدياتها".

ومـن هنا بذلت السيدة الفاضلة جهودا مستمرة متواصلة لتطوير وتحديث مدارس ذوى الإعاقة الذهنية على مستوى الجمهورية وسارت الجهود في مرحلتين:-

المرحلة الأولى:

اشـتراك طلبة التربية الفكرية بالمدارس العادية في خمسين مدرسة بمختلف محافظات الجمهورية اعتبارا من العام الدراسي (٢٠٠٠- ٢٠٠١).

المرحلة الثانية:

دمج ٢٣٥ مدرسة على مستوى جميع الإدارات التعليمية بالجمهورية في العام الدراسي(٢٠٠١-٢٠٠٢).

وفـتح فصول جديدة للتربية الفكرية ملحقة على مدارس التعليم العام بجميع المحافظات الجمهورية كان يهدف إلي تفعيل استراتيجيات الدمج الجزئي في المدارس العامة.

لذا أقرت وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للتربية الخاصة دمج الفئات الخاصة في التعلـــيم العام. وقد بدأت الوزارة تجربة الدمج بإلحاق عدد (٢٨٥) فصل للمعاقين ذهنياً (فصول التربية الفكرية) بالإدارات التعليمية المختلفة كخطوة مبدئية لتطبيق التجربة، تمهيدا لتعميمها حين نجاحها.

وفصول التربية الفكرية الجديدة الملحقة على مدارس التعليم العام موزعة على الإدارات التعليمية بالمحافظات التالية:-

الإدارات التعليمية التي طبقت بها تجربة فصول التربية الفكرية الجديدة الملحقة على التعليم العام

المحافظات	عدد الإدارات التعليمية
الجيزة	١٨
القاهرة الكبرى	٣٧
المنوفية	١٠
الشرقية	١٧
الغربية	١٠
الإسكندرية	٧
المنيا	٩
أسيوط	١١
الفيوم	٥

وفـــي إطـــار متابعة التجربة وتقييمها بإيجابياتها وسلبياتها قامت الإدارة العامة للتربية الخاصـــة بتقييم لهذه التجربة وذلك من خلال استمارات استطلاع رأي الأخصائيين الاجتماعيين للعام الدراسى ٢٠٠٢- ٢٠٠٣ بشأن فصول التربية الفكرية الجديدة الملحقة على مدارس التعليم العـــام والذي يهدف إلى الوقوف على جوانب التجربة لدعم إيجابياتها ومحاولة الحد من سلبياتها وقد أفضى استطلاع الرأي إلى ما يلي:-

الإيـــجـــابيـــــــات:-

إيجابيات تجربة إلحاق فصول التربية الفكرية الجديدة على مدارس التعليم العام:

- الدمج الجزئي مع المدرسة والدمج الكلي مع المجتمع.
- الاشتراك في الأنشطة التربوية بالمدرسة الأم مع التلاميذ العاديين.
- إقـــبال أولـــياء الأمـــور المعوقين ذهنيا لإلحاق أبنائهم بفصول التربية الفكرية الجديدة الملحقة على التعليم العام.
- شعور تلاميذ الفئات الخاصة بذواتهم.

- زيـــادة اهتمام أولياء الأمور ذوي الاحتياجات الخاصة بأبنائهم لإحساسهم باهتمام الدولة بهم.
- دمـــج التلامـــيذ من ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأسوياء يقلل الفجوة ويزيد التعاون المشترك بينهم.
- التجـــربة تســـهم فـــي اكتســـاب ذوي الإعاقة الذهنية النطق الصحيح وتنمية المهارات والخبرات.
- تخفيف الضغط بعض الشيء عن مدرسة التربية الفكرية التابعة لإدارة التربية الخاصة بالمدينة.
- التجـــربة تســـهم فـــي الـــتدرج بعقلية المعوقين ذهنياً والنهوض بهم وتحسين مستواهم الدراسي.
- تخلص ذوي الإعاقة الذهنية من عدوانيتهم للطلاب العاديين وتخلصهم من العزلة.
- تعلم ذوي الإعاقة الذهنية سلوكيات طيبة توفر لهم الحماية والأمان.
- إعطاء فرصة للتعاون بين التلاميذ العاديين في التعليم العام وذوي الاحتياجات الخاصة مما يتيح تعايش الفئتين معاً.
- التجربة تمهيد لدمج المعوقين ذهنياً داخل الفصل الواحد مع العاديين.
- زيادة التكيف الاجتماعي والنفسي للطفل المعاق ذهنياً مع البيئة من حوله.
- التجـــربة تســـهم فـــي اكتساب تلاميذ فصول التربية الفكرية عادات سلوكية ومهارات معرفية ولغوية.
- استجابة أولياء أمور العاديين لعملية الدمج.
- تعاون إدارة المدرسة الأم مع الفصل الملحق.
- تحقيق التكافؤ التعليمي بين المعوقين والأسوياء.
- التزام وتجاوب أولياء أمور المعوقين ذهنيا مع إدارة المدرسة.

السلـــبيـــــــــات:-

سلبيات تجربة إلحاق فصول التربية الفكرية الجديدة على مدارس التعليم العام:

- عـــدم وجـــود فصـــول لاستيعاب الأعداد المتقدمة، وبعثرة الفصول وخضوع التلاميذ لظروف المدرسة.
- عـــدم تعـــاون بعض القيادات من مديرين ونظار مع الفصل الملحق لعدم فهمهم لطبيعة العمل مع الفئات الخاصة.
- عدم وجود أخصائي نفسي وأخصائي اجتماعي.

- مستقبل التلاميذ غامض فلا نعرف أين سيكونون في العام القادم.
- نقص التجهيزات فلا يوجد بالفصل الملحق أي إمكانيات سوى الأدراج والمقاعد الخاصة بالدراسة.
- عدم توفير وجبة غذائية.
- عدم وجود وسائل معينة تعين المدرس على القيام بتدريس فعال.
- عدم توفير الإرشاد اللازم لأولياء الأمور لمسايرة العمل ومساعدة هيئة التدريس على تنفيذ برامجها وعدم فهمهم لطبيعة إعاقة أبنائهم.
- عدم استجابة العاملين لأي تعليمات تخص الفصل الملحق من عمل إداري مثل تسجيل الفصل بسجلات المدرسة.
- عدم تعاون إدارة المدرسة مع القائمين بالتدريس بالفصل الملحق وذلك بسبب عدم تقاضيهم لحوافز التربية الخاصة.
- أولياء أمور الطلبة الملتحقين في هذا الفصل تبعد مساكنهم بمسافات بعيدة عن الفصل الملحق ويبذلون أقصى جهدهم في نقل أبنائهم للفصل.
- عدم وجود ميزانية بالفصل الملحق وقله المخصصات المالية.
- عدم إعطاء المعلمين التدريبات الكافية.
- عدم توفير الوسائل اللازمة والكافية لتعليم التلاميذ.
- وجود فجوة بين إدارة المدرسة وفصل التربية الفكرية.
- قلة العمال المخصصين للفصل الملحق وعدم وجود عاملة مقيمة.
- عدم وصول الكتب الدراسية حتى الآن.
- عدم اقتناع أولياء أمور المعوقين بالتجربة ورفض بعض أولياء الأمور منهم دخول أولادهم هذه الفصول لتخوفهم من الاحتكاك بالمعوقين..
- قلة الإعداد المقبولة في الإدارات البعيدة (إدارة التربية الخاصة،٢٠٠٣).

وجمهورية مصر العربية بمقدورها تقديم الكثير لرعاية معوقيها وتأهيلهم من خلال تواصل الخبرات العلمية المؤهلة. وقد آن الأوان ليكون التواصل والتنسيق والتعاون حيال تربية المعوقين في ظل استراتيجية للدمج ضرورة حتمية، وفي الإمكان توفير متطلبات تفعيل إستراتيجية الدمج، وخاصة أن الدلائل تشير إلى رغبة الإدارة السياسية بمصر في انتهاج وتوظيف تلك الاستراتيجية كما أن هناك عدة مؤشرات تيسر تنفيذها أهمها:-

- صدر قانون الطفل الذى يتضمن رعاية الطفل المعوق وتأهيله، واتخاذ مقررات التربية الخاصة ضمن برامج الإعداد بكليات التربية النوعية، واتجاه وزارة التربية والتعليم إلى التخطيط الشامل لتطوير مجال التربية الخاصة وتشكيل اللجنة الاستشارية العليا للتربية

الخاصـــة. بجانــب الدعوة المستمرة من قبل المتخصصين والمهتمين بالتربية الخاصة إلى وجوب دمج الأطفال المعوقين ضمن مدارس التعليم العام. هذا بالإضافة إلى أن ثمة تطلعات مصرية للاستفادة من جهود منظمات الأمم المتحدة والتجارب الرائدة لبعض الدول المتقدمة في مجال الدمج التربوى للمعوقين ومن ابرز هذه التطلعات:-

- استجابة مصر لجهود منظمات الأمم المتحدة في تطوير البرامج والخدمات والإعداد للكوادر اللازمة لتربية المعوقين وتأهيلهم.
- جهـــود جامعـــة الـــدول العربية ومجلس التعاون الخليجى ووزراء التربية العرب في دفع الحـــركة التربوية الخاصة والتأهلية إلى الأمام بمجموعة من التشريعات والمتابعة المستمرة للخطط والبرامج.
- دعـــم الجامعـــات المصرية للحركة التربوية الخاصة، بإنشاء الأقسام المتخصصة والشعب والدورات والبحوث الأكاديمية والميدانية والتطبيقية علاوة على ما أرسلته تلك الجامعات من بعثات إلى أغلب الدول المتقدمة للدراسة والبحث ونقل الخبرات.
- جهود المؤسسات الحكومية والأهلية في مجال إنشاء البرامج وتطويرها بكل الوسائل الممكنة وتمويل المشروعات الـ تكاملة في هذا المجال (محمد حسنين عبده عجمي، ٢٠٠٠: ٢٣٥-٢٣٦).

تطوير تجربة فصول التربية الفكرية الجديدة:-

وللتغلب على مشكلات تجربة دمج فصول التربية الفكرية الجديدة الملحقة على المدارس العامة، يمكن اقتراح العديد من الحلول التي قد تسهم في دفعها إلى الأمام:

- صرف حوافز لمديرى ونظار المدرسة الأم.
- حل المشاكل بين المدير والناظر ومدرسى الفصل الملحق.
- زيادة عدد المقبولين بالبعثة الداخلية بالإدارات الجديدة وخاصة مدرسى الفصول الملحقة.
- مشاركة الإعلام والإذاعة ورجال الأعمال في دعم التجربة والإعلان عنها.
- وضع مناهج تخدم عملية الدمج.
- فتح مدارس متكاملة لهذه الإعاقات المختلفة.
- تخصيص أخصائيين نفسيين واجتماعيين للفصل الملحق.
- توفير الإمكانيات للفصل الملحق وتزويده بالوسائل التعليمية المختلفة.
- تخصيص الفصول الملحقة بالأدوار الأرضية.
- تدريب معلمى الفصول الملحقة على كيفية التعامل مع هؤلاء التلاميذ

- الاهتمام بالنواحى المالية والاجتماعية والنفسية.
- اعتماد مخصصات مالية للفصل.
- تطوير الكتاب المدرسى ليتلاءم مع طبيعة تلاميذ الفصول الجديدة.

ثانيا: تجارب المملكة العربية السعودية

يتم الدمج التربوي في المملكة العربية السعودية على طريقتين هما:

١- طـريقة الـدمج الجزئـي: وتـتحقق من خلال استحداث برامج فصول خاصة ملحقة بالمـدارس العاديـة، وهذا النمط من الخدمة يتضمن إلحاق الأطفال ذوي الاحتياجات التـربوية والخاصة بفصل خاص بهم بالمدرسة العادية، حيث يلقون الرعاية التربوية والتعليمـية الخاصة بهم مع بعضهم في ذلك الفصل، مع العمل على إتاحة الفرصة لهم للانـدماج مـع أقرانهم العاديين في بعض الأنشطة الصفية، والأنشطة اللاصفية، وفي مرافق المدرسة.

وبرامج الفصول الخاصة نوعين:

أ- فصـول تطبق مناهج معاهد التربية الخاصة مثل فصول الأطفال القابلين للتعلم من المتخلفين عقليا، وفصول الأطفال الصم.

ب- فصـول تطـبق مـناهج المدارس العادية مثل: فصول الأطفال المكفوفين، وفصول الأطفال ضعاف السمع.

٢- طريقة الدمج الكلي: وتتم عن طريق استخدام الأساليب التربوية الحديثة مثل، برامج غرف المصـادر، وبرامج المعلم المتجول، وبرامج المعلم المستشار، وبرامج المتابعة في التربية الخاصة من خلال.

أ- برنامج غرفة المصادر.

ب- برنامج المعلم المتجول.

ج- برنامج المعلم المستشار.

د- برنامج المتابعة في التربية الخاصة.

يسـتهدف الـدمج في المملكة العربية السعودية فئتين: فئة موجودة أصلا في المدارس العاديـة تستفيد فعلا من برامجها التربوية لكنها في حاجة إلى برامج التربية الخاصة مثل: فئة

الموهوبين والمتفوقين، وفئة ذوى صعوبات التعلم، وفئة المعوقين جسميا وحركيا، وفئة ضعاف البصر، وفئة المضطرين سلوكيا، وفئة المضطربين تواصليا.

نماذج لدمج المعوقين في المدارس العامة بالمملكة العربية السعودية:

١ - دمج المكفوفين في المدارس العامة:

وقد عرض هذه التجربة ناصر بن على موسى عام ١٩٩٢كما يلي:-

يمكن القول عموما بأنه لا توجد فروق بين الأطفال المعوقين بصريا والأطفال العاديين فـــي الاحتياجات التربوية الأساسية (Schou,1986) إلا أن هناك بعض الاختلافات الكيفية التى مـــن خلالها تتم تلبية تلك الاحتياجات وكذلك في بعض المستلزمات المكملة للجوانب التربوية، ذلك أنه إذا كان الطفل المبصر يعتمد على الخط العادى فإن درجة الإعاقة بالنسبة للطفل المعوق بصـــريا هـــي التى تحدد وسيلة التعليم، فالأطفال المكفوفون يعتمدون على طريق برايل كوسيلة رئيسية في التعلم بينما يعتمد ضعاف البصر على الخط العادى بشكله الطبيعى أو بإدخال بعض الـــتعديلات كاســـتخدام الحـــروف المطبوعة المكبرة، وكذلك استخدام بعض المعينات البصرية الأخـــرى كالعدســـات بأنـــواعها والأجهزة الإلكترونية مثل دائرة التليفزيون المغلقة وغيرها (Carm,1986) ثـــم أن الطالـــب المعوق بصريا يحتاج إلى بعض المهارات الأساسية في التوجه والحـــركة (Hill,1986) التى تمكنه من الحركة الصحيحة الفاعلة في البيئة التعليمية، وقد أكد (Harlay,1963) علـــى أن الأطفـــال المكفوفين يحتاجون إلى برامج خاصة من أجل مساعدتهم علـــى تعلـــم المفاهـــيم البسيطة التى قد تمكن للأطفال المبصرون من تنميتها عن طريق التعليم العرضى.

ممـــا تقدم تبين أن الأطفال المعوقين بصريا في المدارس العادية يحتاجون إلى مهارات خاصة أساسية يصعب على معلم الفصل العادى أن يفى بها، ونظرا لأن المدارس المنفصلة التى قد تعنى بشى من تلك المستلزمات لا توفر للأطفال المعوقين بصريا البيئة الأكاديمية الاجتماعية الطبيعية، فقد جاءت فكره المساندة في المدارس العادية كأسلوب مثالى فريد إذ إنه يمكن الأطفال المعوقـــين بصـــريا من اكتساب المهارات الأساسية الخاصة في البيئة التعليمية الطبيعية وتتمثل أساليب المساندة للمكفوفين في المدارس العادية فيما يلي:

١- برنامج غرفة المصادر Resource Room Program

ويتضمن تخصيص غرفة في إحدى المدارس العادية وتكون هى المصدر الرئيسى للوفاء بالاحتياجات التعليمية الأساسية للأطفال المعوقين بصريا، ولغرفة المصادر مستلزمات مكانيه وتجهيزات بشرية يمكن إيجازها فيما يلي:

- المستلزمات المكانية:

موقع المدرسة لابد وأن يسهل الوصول إليه من الأحياء المجاورة كما يجب أن يكون موقع غرفة المصادر نفسها داخل المدرسة جيداً، يمكن الأطفال المعوقين بصريا من التردد عليه بيسر وسهولة ويجب أن تكون الغرفه واسعة جيده التهوية وجيدة الإنارة.

المستلزمات التجهزية:

أن تشمل المواد والأدوات التى يستخدمها الأطفال المعوقين بصريا وهي المعينات البصرية التالية:

- الكتب والمواد ذات الطباعة المكبرة
- مصابيح القراءة التى يمكن تكيفها لغرض القارئ
- قواعد الكتب التى تستخدم لوضع الكتب عليها بقصد تسهيل مهمة القارئ.
- شرائح بلاستيكية بألوان مختلفة توضع فوق الصفحة المطبوعة بقصد تغميق الصفحة وكذلك تقوية التضاد بين الألوان.
- الأقلام الملونة ذات الأطراف العريضة.
- الأوراق ذات التسطير العريض الواضح.
- آلات كاتبة عادية للمكفوفين وضعاف البصر.

المعينات اللمسية:

- كــتب ومواد برايل، آلات برايل الكاتبة، مساطر وأقلام برايل، أوراق برايل بأنواع وأحجام مخــتلفة، المكــونات والعــدادات المستخدمة في الرياضيات، لوحات الرسم ذات الأسطر البارزة، الأوراق ذات الأسطر البارزة، المرشدات الكتابية، العصى بأحجام متعددة.

المعينات السمعية:

- أجهــزة التســجيل العاديــة، أجهــزة التسجيل (G.E) الخاصة بالمكفوفين، أجهزة تسجيل المكتبات الناطقة، أشرطه التسجيل بأنواعها.

المعينات التكنولوجية:

- الآلات الحاسبة الناطقة، جهاز فيرسا برايل، جهاز تليفزيون الدائرة المغلقة، جهاز الابتكون، حاسب آلى برايل.

المســتلزمات البشرية: يجب أن يشرف على غرف المصادر ويعمل بها بصفة مستديمة معلم أو أكثر متخصص في التربية الخاصة. (مجال الإعاقة البصرية) ومهامة هى:-

- القيام بعمليات التقييم البعدى مع التركيز على الجوانب الوظيفية للأبصار بقصد تحديد الاحتياجات الأساسية لكل طفل.
- تدريب الأطفال المعوقين بصريا على المهارات الخاصة التى لا يستطيع معلم الفصل العادى تدريسها كتعليم القراءة والكتابة بطريقه برايل ومهارات التوجه والحركة إذا لم يكن هناك معلم توجه وحركة.
- مساعدة الأطفال المعوقين بصريا على التغلب على المشكلات الأكاديمية الناجمة فقط عن الإعاقة البصرية.
- تعريف الأطفال المعوقين بصريا بالمعينات البصرية واللمسية والسمعية والتقنية ومساعدتهم على الاستفادة القصوى من تلك المعينات.
- مساعدة الأطفال المعوقين بصريا على اكتساب المهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية التى تمكنهم من النجاح في المدرسة والحياة بوجه عام.
- تقديم النصح والمشورة لمعلمى الفصول العادية فيما يتعلق بطرق تدريس بعض المواد الأكاديمية وأساليب تأدية الامتحانات المختلفة، وكذلك مساعدتهم على فهم الأسس السليمة لكيفية التعامل الاجتماعي مع الأطفال المعوقين بصريا داخل الفصل وخارجه وكذلك تزويدهم عند الحاجة بالكتيبات والمنشورات والوسائل التعليمية التى يمكنهم من التعرف على المفاهيم الأساسية في مجال الإعاقة البصرية.
- تسهيل مهمة الأطفال المعوقين بصريا في عملية المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.
- تمثيل الأطفال المعوقين بصريا في الاجتماعات المدرسية والتأكيد على احتياجاتهم الأساسية والدفاع عن حقوقهم وقضاياهم الضرورية.
- مساعدة والدى الأطفال المعوقين بصريا على معرفة آثار الإعاقة البصرية النفسية والاجتماعية على سلوك أطفالهم، وتزويدهم بالمواد التربوية والوسائل التعليمية التى من شأنها أن تسهل مهمة متابعة واجبات أبنائهم المدرسية، وأن تسهم في زيادة وعيهم بخصائص واحتياجات وحقوق وواجبات أبنائهم الأمر الذى يجعل منهم أعضاء فاعلين في مجالس الأباء المدرسية وغيرها.
- توطيد أواصر التعاون والنهوض بمستوى التنسيق، وتقوية قنوات الاتصال بين أسر الأطفال المعوقين بصريا والمسؤولين في المدرسة.

سلبيات برنامج غرفة المصادر:-

- قـد يقطع المعوق بصريا مسافات طويلة للدراسة بمدرسة يتوفر بها برنامج غرفة المصادر وتبعا لذلك فإن أصدقاء الطفل في الحى قد لا يكونون هم أنفسهم أصدقاءه في المدرسة ثم أن الطفل قد لا يستفيد من بعض الأنشطة التى قد تزاول بعد انتهاء اليوم الرسمى في المدرسة، وذلك بسب ما قد تقتضيه ترتيبات برنامج المواصلات.
- قـد يصعب التواصل الشخصى بين والدى الأطفال المعوقين بصريا من جهة ومعلم الفصل العـادى ومعلم غرفة المصادر من جهة أخرى وذلك بسبب المسافة التى تفصل بين المنزل والمدرسة.
- قـد يتسبب برنامج غرفة المصادر في إيجاد جو مدرسى غير صحى يتمثل في تكديس عدد كبيـر من الأطفال المعوقين بصريا في مدرسة صغيرة، وبالتالي فقد يسهم مثل هذا التجمع في الحد من التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعوقين بصريا وأقرانهم المبصرين.

٢- برنامج المعلم المتجول:

يقـوم المعلـم المتجول بنفس الدور الذى يقوم به معلم غرفة المصادر، فالاثنان يقومان بتقديم الخدمات الأكاديمية والفنية التى من خلالها يستطيع الأطفال المعوقون بصريا من مجاراة زملائهم في المدارس العادية.

لكـن الفرق بين معلم غرفة المصادر والمعلم المتجول يكمن في الأسلوب الذى تقدم به الخـدمات المشار إليها، فمعلم غرفة المصادر يعمل بصفة مستديمة في مدرسة واحدة، كما يتم نقل الأطفال المعوقين بصريا من الأحياء المجاورة إلى تلك المدرسة.

والمعلـم المـتجول يقوم بجولات على المدارس العادية التى توجد بها أطفال معوقون بصـريا، أى أن الأطفال المعوقين بصريا يلتحقون بأقرب المدارس إلى منازلهم، وتترك عملية التنقل للمدرس. ويتم تنظيم عملية تجوال المعلم في المدارس العادية حسب جدول تحدده عوامل كثيرة منها:

- عـدد الطـلاب الذين يتكون منهم عبؤه التدريسي، طبيعة احتياجات أولئك الطلاب، عدد المدارس التى يزورها، طول المسافات التى يقطعها.
- ويستحسـن أن يكـون للمعلم المتجول مكتب دائم بإدارة تعليم المنطقة التى يعمل بها، كما ينبغـى علـى كـل مدرسة عادية تستفيد من خدماته توفير مكان لإيداع الأجهزة والأدوات والمواد الخاصة بالأطفال المعوقين بصريا.

سلبيات برنامج المعلم المتجول:

- المعلـــم المتجول قد لا يجد الوقت الكافى للوفاء بالاحتياجات الأساسية للطفل المعوق بصريا في المدرسة العادية.
- المعلـــم المـــتجول قـــد لا يتوفر له الوقت الكافى الذى يمكنه من العمل مع الجهاز التعليمى والإدارى فـــي المدرســـة لإيجـــاد السبل والوسائل التى تسهم في إنجاح عملية دمج الطفل المعوق بصريا.
- المعلم المتجول قد يقضي في بعض الحالات وقتا أكثر في قيادة السيارة من ذلك الوقت الذى يقضيه في تعليم الأطفال المعوقين.
- برنامج المعلم المتجول قد لا يكون مناسبا للأطفال المعوقين بصريا الذين يوجد لديهم إعاقة أخرى إضافية.
- قد ينجم عن استخدام برنامج المعلم المتجول زيادة غير طبيعية في حجم التوقعات التربوية والأسرية تجاه ما يمكن أن يقوم به معلم الفصل العادى نحو الطفل المعوق بصريا.

٣- برنامج المعلم المستشار:

وفكـــرة هـــذا البـــرنامج مبنـــية على الاستفادة من خدمات معلم متخصص في التربية الخاصـــة، (مجـــال الإعاقة البصرية)، يتبع إداريا لإدارة تعليم المنطقة ويقوم بزيارات ميدانية للمـــدارس العادية التى يوجد بها أطفال معوقون بصريا شأنه في ذلك شأن المعلم المتجول، أما بالنسبة للدور الذى يقوم به فقد وصفة Tuttle 1986 بأنه دور استشارى أكثر منه تعلمى.

الفرق بين المعلم المتجول والمعلم المستشار

- العبء التدريسي، حيث يبلغ العبء التدريسى للمعلم المتجول حوالى ١٥ تلميذا في المعدل، بينما يصل العبء التدريسى للمعلم المستشار إلى ٣٥ تلميذا في المعدل.
- المســـافة التـــى يقطعهـــا كـــل منهما أثناء تجوله بين المدارس فالمسافة التى يقطعها المعلم المتجول أكثر من المسافة التى يقطعها المعلم المستشار.
- طبيعة العمل الذى يقوم به كل منهما فالمعلم المتجول يقضى وقتا أطول في التعامل المباشر مع الأطفال المعوقين بصريا ووالديهم من ذلك الذى يقضيه المعلم المستشار.

معلم الفصل العادى

فقـــد أكـــد كل من Hatlen 1988 Curry وكذلك 1990 Head أن معلم الفصل العادى يعتبر مسئولا مسئولية كاملة من الناحية الأكاديمية عن التلاميذ المعوقين بصريا، بالإضافة إلى ذلك فإن مهامه تقتصر على:

١- تقبل التلميذ المعوق بصريا كأحد تلاميذه المبصرين على الرغم من وجود معلم متخصص يعنى بتقديم الخدمات الخاصة.

٢- التأكد على القيام بفحوصات دورية على عيني التلميذ ذلك أن فاعلية الإبصار لدى كثير من ضعاف البصر قد تزداد، الأمر الذى يتطلب تعديلا أو تكييفا في المعينات البصرية المستخدمة.

٣- استخدام التقارير الطبية بقصد الحصول على المعلومات الخاصة بتوصيات طبيب العيون.

٤- عدم السماح للطفل المعوق بصريا بأن يستغل إعاقته البصرية في سبيل الحصول على معاملة خاصة (ناصر على موسى١٩٩٢، أماكن متفرقة).

٢- نماذج لدمج الصم في المدارس العامة بالمملكة العربية السعودية

إن الأطفال الصم الذين قضوا معظم حياتهم المدرسية المبكرة في مدارس الصم ينتقلون أحيانا إلى مدارسهم الثانوية العامة المحلية شريطة أن يكونوا على قدر من الذكاء في العمر المناسب، وعلى المعلم الزائر رؤية ذلك من ناحية احتياجات الأطفال ومشاكلهم، ويتأكد في نفس الوقت للكلية ولهيئة التدريس في المدارس الابتدائية والتي اشترك فيها الأطفال الصم أنهم يقومون بعمل الترتيبات المناسبة جدا من أجل تعليم الطلبة الصم بين الطلبة الذين يسمعون، وعلى المعلم الزائر في هذه المرحلة أن يكون واعيا بعدم التحدث معهم بالكلام المختصر، بل عليهم التحدث معهم طبيعيا ولكن ببطء أقل، ومثال ذلك "هل أكملت كتابتك" فالكلام يجب أن يكون في جمل مفيدة وأجهزة السمع يجب أن تكون مريحة لأنهم يلبسونها طوال اليوم ما عدا في الوقت الذي ينشغلون فيه بالألعاب الرياضية وكرة القدم والسباحة، إلخ ويجب عليهم الجلوس بالقرب من أطفال أذكياء ممن يسمعون سمعا عاديا كما عليهم الاشتراك في الأنشطة الموسيقي والعزف على الآلات الموسيقية.

ويجب على المعلم الزائر أن يعرف أسماء وأعمار إخوان الأطفال الصم وأخواتهم وأسماء الحيوانات الأليفة في منازلهم وبعض الملكيات الأهلية، والكيفية التي يعيش بها الطفل في المنزل بالمقارنة مع سلوكه في المدرسة، وعلى المعلم الزائر أن يجمع المعلومات من معلمة الصف التي تستقي هذه المعلومات من خلال زيارتها لبيت الطفل الأصم.

وعلى معلمة الصف أن ترى الطفل الأصم وهو يقوم برسم الصور ووضع الجمل أسفلها فهذا يساعد الوالدين والمعلمين الزائرين للأطفال الصم والذين قد يرغبون في إعطاء النصح أو يستعيدون معه التمارين التي أخذها الطفل في المدرسة.

وينصح الوالدين بإدراج التجارب الحقيقية التي مارسها الطفل أو شارك فيها في المنزل، وتكــرار النجاح الذي ناله الطفل في المدرسة يكون عزاء له في أعمال اللغة والتقدم في الكلام وعلــى الوالدين التعاون مع معلمة الصف والتأكد من أن الكلمات والجمل ملتصقة بالصور في كراســة الطفــل، وينصح المعلم الزائر أن يجمع أمثلة لعمل الطفل وربما بجمع بعض الصور للأعمال الممارسة، فيتحدث مع معلمه الصف ورئيس المعلمين ويتلقي مقترحاتهم، ويعلم بالضبط أحســن الطرق التي يستطيع الوالدان مساعدة طفلهما، ومن الأشياء المشجعة للمعلم الزائر التأكد من أن كلا من رئيس المعلمين ومعلمي الصف والمعلم الزائر يقومون بزيارة على راحتهم، وأنه من المتوقع من المعلم الزائر وجوب إلقاء كلمات من حين لأخر في الأماكن العامة المختلفة متى وحيثما كانت الحاجة لذلك (فوزية بنت محمد حسن أخضر١٩٩٣، ٧٥- ٧٦).

النتائــــــــج المترتبة على الدمج في المملكة العربية السعودية:

نظرا لما لأسلوب الدمج من فاعلية تربوية واجتماعية ونفسية واقتصادية، فقد أحدث نقلة كمية ونوعية هائلة في مجال تربية وتعليم الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المملكة العربية السعودية، رغم قصر عمر تجربة المملكة في هذا المجال.

فمــن حــيث الــنمو الكمي ارتفع عدد معاهد وبرامج التربية الخاصة من (٤٨) معهدا وبرنامجا في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦ هـ إلى (٩١٨) معهدا وبرنامجا في العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هــــ، كما ارتفع عدد طلاب هذه المعاهد من (٥٢٠٨) طلاب في العام الدراسي ١٤١٥/١٤١٦هـ إلى (٢٢٤٠٥) طالبا في العام الدراسي ١٤٢٢/١٤٢٣هـ.

أما التطور النوعي فيتمثل فيما يلي:

١- جــاءت الــزيادة المشــار إليها في عدد المعاهد والبرامج لصالح البرامج المستحدثة على حســاب المعاهد إذ كان عدد المعاهد في العام الدراسي١٤١٥/١٤١٦هـ (٣٦) معهدا وكان عدد البرامج في ذلك العام (١٢) برنامجا، بينما أصبح عدد المعاهد في العام الدراسي١٤٢٢/ ١٤٢٣هـ (٣٨) معهدا، وأصبح عدد البرامج (٨٨٠) برنامجا، وحتى الزيادة الضئيلة في عدد المعاهد تعود إلى تحول بعض المعاهد ذات المراحل المتعددة إلى أكثر من معهد.

ونتيجة لذلك أصبح عدد التلاميذ الذين يستفيدون من برامج التربية الخاصة في المدارس العاديــة يفوق كثيرا أعداد أولئك الذين يدرسون في معاهد التربية الخاصة والبرامج الملحقة بها حيث بلغت نسبتهم (٨٠%).

٢- لــم تعــد التربية الخاصة تتركز في المدن ذات الكثافة السكانية فحسب، وإنما أخذت تتسع ببــرامجها لتشــمل المــدن الأقــل كثافة، بل وحتى القرى والأرياف في مملكتنا متراميه الأطراف.

٣- لــم تعد التربية الخاصة مقصورة على فئات المعوقين التقليدية المعروفة وهي: المكفوفين، الصــم، والمتخلفــين عقليا، بل امتدت لتشمل فئات أخري كثيرة مثل الموهوبين، وضعاف البصــر، وضعاف السمع، وذوي صعوبات التعلم، والمعوقين جسميا وحركيا، والتوحديين ومــتعددي العوق، والعمل على استحداث برامج جديدة لاستيعاب جميع الفئات التي تندرج في نطاق المفهوم الشامل الحديث للتربية الخاصة.

٤- تعــددت أنمــاط تقــديم خدمات التربية الخاصة في المملكة، فقد أصبح لدينا معاهد داخلية ومعاهــد نهارية وفصول خاصة ملحقة بالمدارس العادية، وبرامج غرف مصادر، وبرامج معلم متجول، وبرامج معلم مستشار، وبرامج متابعة في التربية الخاصة مما أدى إلى تلبية احتياجات الأطفال غير العاديين على اختلاف فئاتهم.

٥- علــى الرغم من الإقبال المتزايد على الاستفادة من التربية الخاصة نتيجة لازدياد الوعي الاجتماعي، وعلى الرغم من قبول الإسكان الداخلي لأعداد من فئات لم يسبق لها الاستفادة منها ، إلا أن هناك اتجاها يشير إلى تناقص أعداد التلاميذ المقيمين فيه عاما بعد آخر، فعلى ســبيل المــثال تناقص عدد طلاب الإسكان الداخلي بالتربية الخاصة من (٧٧١) طالبا عام ١٤١٩/١٤٢٠هـــ ليصبح (٦٢٤) طالبا في العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـــ، ثم انخفض إلــى (٥٣٣) طالــبا فــي العام الدراسي ١٤٢١/١٤٢٢هـــ، أما في العام الدراسي الحالي ١٤٢٢/١٤٢٣هـــ فقد انخفض عددهم إلى (٤٦٧) طالبا.

٦- أظهرت نتائج الاختبارات التحصيلية في العام الدراسي تفوق التلاميذ المكفوفين المدموجين علــى أقرانهم المبصرين في بعض مدارس المملكة مثل: ثانوية عرفات بجدة، وثانوية أبي أيــوب الأنصــاري فــي بريده وابتدائية طارق بن زياد بجازان (ناصر بن على الموسى ٢٠٠٢، ٤-٩).

تقييم تجربة الدمج في المملكة العربية السعودية

إن فكرة "الدمج" تأخذ أشكالا متعددة حسب نوع ودرجة الإعاقة فنلاحظ أن برامج التربية الفكرية عبارة عن فصول ملحقة في المدارس العادية لا يتعدى عدد طلاب الفصل الواحد عشرة طــلاب وأتــاح لهــم فرصة الاندماج مع أقرانهم العاديين خصوصا في الاصطفاف الصباحي والأنشطة الرياضية والاجتماعية والفنية وفي مجال الرحلات والزيارات وهذا يطلق عليه "الدمج

الجزئي" كما يطبق هذا الدمج في فصول الأمل للصم في المرحلة الابتدائية ونجد أن برامج دمج المكفوفين يختلف في طبيعته عن الدمج الموجود، وبرامج التربية الفكرية وهناك أهداف متعددة لهذا الدمج منها تعديل الاتجاهات السلبية السابقة من الأسر والمعلمين نحو هذه الفئة إلى اتجاهات إيجابية وإعطاء الطالب الفرصة لينمو في مناخ أكاديمي حتى يحقق ذاته ويزيد من الدافعية نحو تقبل التعلم وتكوين العلاقات السليمة وتقديم الخدمات التربوية التعليمية لذوي الاحتياجات الخاصة فـــي أمـــاكن تـــواجد أســـرهم، والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم واكتساب الخبرات والمهارات الاجتماعية اللازمة لهذا التفاعل من خلال تدريبهم على هذه المهارات المختلفة.

إن هـــذا الأسلوب من دمج هذه الفئات بالتعليم العام انتهجته الكثير من دول العالم وأتي بنتائج إيجابية كبيرة انعكس أثرها على الطالب نفسه أو الطفل " المعاق" وعلى أسرته وهي:

أن الدمج بحد ذاته مهم جدا لأنه يقدم لهذه الفئات مختلف الخدمات في الظروف البيئية العادية التي يحصل فيها أقرانهم العاديون على نفس الخدمات والعمل على قدر الإمكان على عدم عـــزلهم في أماكن منفصلة وهذا الدمج حق إنساني من حقوق هذه الفئة وهو في جوهرة مفهوم اجتماعـــي وأخلاقـــي نابـــع من تعاليم الدين الإسلامي قبل كل شئ وسياسة الدمج هي التطبيق التربوي للمبدأ العام الذي يوجه الخدمات التربوية الخاصة وهو أيضا التطبيع نحو العادية في أقل البيئات قيودا.

وعـــن رأي أحـــد أولياء أمور الطلاب من هذه الفئة المدمجة أكد أن التحاق هذه الفئات بالتعلـــيم العـــام تـــوجه طيب من وزارة المعارف حيث استطاعت الوزارة أن تثبت نجاح هذه التجـــربة بـــزمن قياسي عطفا على ما توليه من عناية واهتمام نحو هذه الفئات واستطاع أولياء أمـــور الطلاب متابعة أبنائهم نظرا لقربهم من مكان الإقامة ومن ثم الاطلاع على التحسن الذي يطرأ عليهم بين الحين والآخر.

تضطلع المملكة العربية السعودية بدور ريادي في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية على مستوى المنطقة.

فعلـــى الـــرغم من قصر عمر تجربة وزارة المعارف بالمملكة في هذا المجال، إلا أنها اســـتطاعت أن تقطـــع شـــوطا كبيـــرا ينسجم مع التطور السريع الذي تشهده المملكة في كافة المجـــالات، فقد أصبحت أعداد برامج التربية الخاصة المطبقة في المدارس العادية تفوق كثيرا أعـــداد معاهـــد التـــربية الخاصة والبرامج التابعة لها، كما أصبحت أعداد التلاميذ الذين يتلقون خدمات التربية الخاصة في المدارس العادية تفوق كثيرا أعداد أقرانهم الذين يتلقون تلك الخدمات

فـــي المعاهــد والبرامج التابعة لها، حيث يشكل التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية في هذا العام الدراسي نسبة (٧٤%) من إجمالي تلاميذ التربية الخاصة.

وقـــد حظـــيت الفئات الخاصة بعناية، ورعاية، واهتمام، ودعم محدود من لدن حكومتنا الرشـــيدة- رعاهـــا الله- الأمر الذي جعل المملكة تتبوأ مكانه مرموقة بين دول العالم في مجال التربية الخاصة، وتضطلع بدور ريادي على مستوي المنطقة في مجال تطبيق الأساليب التربوية الحديـــثة، وفـــي مقدمتها أسلوب دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية.

وقد بدأ تعليم الفئات الخاصة في شكله النظامي عندما أصدر رائد التعليم في بلادنا خادم الحـــرمين الشـــريفين الملك فهد بن عبد العزيز- يحفظة الله- حينما كان وزير المعارف قرارا بإنشـــاء أول معهــد للمعوقين، وتم افتتاح هذا المعهد، وهو معهد النور للمكفوفين بالرياض في ١٣٨٠هـ/١٩٦٠م، ثم واصلت وزارة المعارف مسيرتها في افتتاح المعاهد للمكفوفين والصم، والمتخلفين عقليا في مختلف أنحاء المملكة.

وبالإضـــافة إلى هذه المعاهد سعت وزارة المعارف إلى الاستفادة من الأساليب المطبقة في المدارس العادية، رغبة منها في النهوض بمستوى الخدمات المقدمة للفئات الخاصة بالمملكة كما ونوعا.

ولعلـــه لـــم يحظ موضوع تربوي بمثل ما حظي به موضوع (دمج ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العادية) فقد كان ولا يزال محل اهتمام الأوساط التربوية في جميع أنحـــاء العالم، وانبرى الباحثون يتسابقون في إجراء الأبحاث والدراسات على اختلاف أنواعها، بغـــرض التعرف على مفاهيمه ومكوناته، وتعريفاته، ومصطلحاته، وبرامجه وأدواته ومراحل تطـــوره، والأســـس والثوابت التي يقوم عليها والأساليب التي بموجبها يتم تنفيذه والعوامل التي تسهم في إنجاحه، وإيجابياته وسلبياته، وتأثيره ومؤثراته.

الفصل الخامس

قياس الاتجاهات إزاء تجربة الدمج الجزئي في مصر

مقدمة

التطبيق الميداني

النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس

قياس الاتجاهات إزاء تجربة الدمج الجزئي في مصر*

مقدمة:

إن اتجاهـــات التلاميذ تلعب دورا هاما في إنجاح مبدأ الدمج، ومن الضروري التعرف اتجاهات التلاميذ الأسوياء والمعاقين إزاء تجربة الدمج تماما مثل التعرف على الجوانب الأخرى للدمج.

إن الاتجاهـــات السلبية نحو الطفل المعاق تشكل تحديا أكبر من ذلك الذي تشكله الإعاقة نفسها، وحيث أن المعلمين وأولياء الأمور لهم دور فعال في إنجاح عملية الدمج إذا كانت لديهم اتجاهـــات إيجابـــية إزاء المعـــاق ودمجهم في الفصول العادية فإن التعرف على اتجاهات هذه الأطراف له أهميته الخاصة.

وليس هناك بيانات متاحة وشاملة فيما يتعلق بتلاميذ التربية الخاصة من حيث التحصيل الأكاديمـــي، ومعدلات التخرج، الإعداد للتعليم العالي، العمل، أو المشاركة في الحياة المجتمعية، لهذا يصعب إجراء مقارنة دقيقة بين البرامج التعليمية الخاصة والشاملة.

وفيما يلي عرض سريع لعدد من الدراسات حول إستراتيجيات الشمولية:

هـــناك بعض التحليلات التي تقرر قلة أو عدم الفائدة للتلاميذ عندما يوضعون في أماكن تعليم خاصة (Kavale, & Glass,1982; Madden & Slavin, 1983).

ومع ذلك ففي ٥٠ دراسة أجريت للمقارنة بين التحصيل الأكاديمي لتلاميذ مدمجين ذوي إعاقـــات معتدلة وبين تلاميذ غير مدمجين، كان متوسط الأداء الأكاديمي للمجموعة المدمجة في نسبة الثمانينيات بينما كانت درجات التلاميذ في الفصول الخاصة في نسبة الخمسينيات.
(Weiner, 1985)

واســـتنادا إلى هذا الدليل أوضح مؤيدوا الشمولية أن البرامج التعليمية الخاصة/ العزلية تمـــثل ضـــررا للتلاميذ ولا تحقق الأهداف المرجوة من التربية الخاصة. وتؤكد بعض دراسات

---

* إعداد: أ.د. لورنس بسطا زكري.

التحليل البعدي(Meta- Analyses) الأثر النفعي المتوسط للتعليم الشمولي/ الدمجي على النتائج الأكاديمية والاجتماعية للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.
(Carlberg & Kavale, 1980; Baker, et al.,1994-95)

وفـــي دراسة أخرى أجريت في جامعة Johns Hopkins لتقييم أثر الشمولية، تم قياس تحصيل التلاميذ في برنامج مدرسي أطلق عليه "النجاح للجميع"، والبرنامج هو جهد شامل لكافة الأطراف والتي شملت فرق الدعم الأسري، النمو المهني للمعلمين، جلسات القراءة، برامج قراءة خاصة، إجراء تقويما قرائيا لمدة ٨ أسابيع، وفرص موسعة لأطفال الحضانة ورياض الأطفال.

وفـــي تقييم الدراسة لفاعلية الشمولية، تم مقارنة المجموعة الضابطة مع تلاميذ برنامج "النجاح للجميع"، وقد تضمنت مقاييس المقارنة ما يلي:-

- بطارية الكفاءة اللغوية لـــ Woodcock(١٩٨٤).
- تحليل Durrell للصعوبات القرائية (١٩٨٠).
- تذكر التلميذ وحضوره.

وقــد أجــريت المقارنــات فـــي الصـــفوف الثلاثة الأولي، وتم تضمين التلاميذ ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة فـــي كل المقارنات، وفي الوقت الذي أظهر فيه التقييم تحسنا في الأداء القرائـــي لـــدى جميع التلاميذ، فقد تواجدت أكثر النتائج إيجابية بين منخفضي التحصيل، وعلى الرغم من حقيقة أن تلك المدارس في المدن الصغيرة لديها نسبة مشكلات تذكر عالية، فإنه ٤% فقـــط من تلاميذ الصف الرابع في المجموعة التجريبية تراجعوا صفا أو أكثر، بينما ٣١% من تلاميذ المدارس الخمسة الضابطة رسبوا مرة على الأقل.

كمـــا كانـــت هناك نتائج مشابهة فيما يتعلق بمعدلات الحضور، ووجد البحث أن أفضل النـــتائج كانـــت فـــي المـــدارس ذات المستوى التمويلي الأعلى، وقد تم استنتاج أنه عندما تتاح المصادر لتوفير المساعدات الإضافية يتحسن أداء الأطفال.

وظهرت أهمية البحث في توضيح أنه كلما كان التدخل مبكرا ومستمرا كلما استطاع كل التلامـــيذ تقريبا تحقيق النجاح في القراءة، وتقترح البحوث مثل بحث " النجاح للجميع"، وبرامج التدخل المبكر مثل "العلاج القرائي"(Pinnell,1991)، "ومنع صعوبات التعلم" (Silver & Hagen) أن هناك بدائل فعاله للأساليب والمداخل العلاجية.

وعلـــى الـــرغم مـــن حذر الباحثين في نتائجهم إلا أنه هناك علامات إيجابية ، وبصفة خاصة أظهر التلاميذ في التعليم الخاص وفي التعليم العادي العديد من التغييرات الإيجابية والتي شملت:-

- انخفاض الرهبة من الفروق الفردية مصحوبة بإدراك ووعي كبير (Peck et al., 1992).
- زيادة في التفاعل الاجتماعي (Murray- Seegert, 1989).
- تحسنا في مفهوم الذات لدى غير المعاقين (العاديين) (Peck et al., 1992).
- نموا في مبادئ الفرد وقدرته على مساندة أقرانه وأصدقاءه من المعاقين.
- الشعور بالصداقة والعلاقات الحميمة (Bogdan and Taylor, 1989).

أمـــا القضية الأخيرة التي أثارها مؤيدوا الشمولية كانت تتعلق بالجدوى الاقتصادية فقد توصـــلت دراســـة أجريت عام ١٩٨٩ إلى أنه على مدار أكثر من ١٥ عام بلغ معدل التوظيف لخريجي المدرسة العليا من ذوي الاحتياجات الخاصة والذين تعلموا في برامج عـــزلية ٥٣%، بيـــنما بلـــــغ ٧٣% لهؤلاء من تعلموا في برامج الشمولية/ دمجية، والأكثر من ذلك فإن تكلفة تعليم التلاميذ في برامج عزلية بلغت ضعف تكلفة تعليمهم في برامج دمجية(Piuma, 1989).

وفي دراسة مشابهة أجراها آفليك وآخرون (Affleck et al., 1988) اتضح أن الفصول الدمجـــية للتلامـــيذ ذوي الاحتـــياجات الخاصـــة كانت أكثر جدوى اقتصادية من برامج غرفة المصـــادر، إلا أنـــه بقى المستوى التحصيلي في القراءة والحساب واللغة في نفس المستوى في النموذجين.

وهـــناك العديد من الدراسات التجريبية أظهرت نتائج تدعم فكرة الإدماج كاتجاه وفلسفة تـــربوية ناجحـــة وذلك من خلال ملاحظة أداء الطلبة المعوقين في المجال الأكاديمي والسلوكي والاجتماعي داخل الفصول العامة ومقارنة ذلك مع أدائهم لها داخل الفصول الخاصة (Warren, 1979, Budoff & Gottlie, 1967 Guerin & Szatlock, 1974, Zito & Bardon,1969)

ومن الدراسات التي اختبرت اتجاهات المعلمين نحو الإدماج دراسة هاراسيمى وهورن (Harasymiw&Horne,1976) حـــيث أكـــدت على أن المعلمين اظهروا اتجاهات إيجابية نحو برنامج الإدماج والأطفال غير العاديين المنتمين لذلك البرنامج.

وفـــي دراســـة قام بها سكرجس وماسترو بيرى (Scruggs & Mastropieri,1996) تم خلالهـــا مـــراجعة ٢٨ بحثا وتحقيقا تعلقت موضوعاتها بمعرفة اتجاهات المعلمين العاديين نحو

عملية الإدماج داخل الفصول العادية، توصلت الدراسة إلى أن ثلثى المعلمين العاديين يدعمون فكرة الإدماج الشامل داخل الفصل العادي (وهى مرحلة متقدمة من درجات الإدماج) وأن الأغلبية البسيطة من المعلمين راغبون ومستعدون للعمل مع المعاقين داخل فصولهم العامة.

كما أشارت الدراسة إلى أنه بالرغم من أن الغالبية من المعلمين العاديين شعروا بفائدة الإدماج للطفل المعاق، إلا أنه في المقابل، أظهرت نسبة تصل إلى ٣٠% منهم أن سياسة الإدماج الشامل داخل المدرسة العامة تتطلب وقتا كافيا وتدريبا ومصادر إضافية.

وعن تجربة الإدماج في الأردن في دراسة مسحية للخدمات التربوية التي تقدم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في الأردن في مؤسسات تربوية عادية يشير زكريا زهير(١٩٩٤) إلى أن هناك شعورا عاما ومتزايدا بين المربين بضرورة الاهتمام بهذه الفئة من الطلبة، وأن المكان الطبيعي لهم هو المدرسة العامة النظامية مع أقرانهم العاديين وليس في مراكز التربية الخاصة التى تفرض عليهم حالة من العزلة الاجتماعية. فلقد جاء ذلك من خلال دراسة ست مدارس ومؤسسات تربوية عادية تناولت مراحل تعليمية مختلفة تعتنى بالأطفال غير العاديين، وذوى الاحتياجات التربوية الخاصة كجزء من اهتمامها.

وفي دراسة لتقييم مشروع الدمج في أسبانيا والذى بدأ تطبيقه في عام ١٩٨٥، أشار مارشيس (Marchesi,1986) إلى أن المشروع هدف إلى السماح للطلبة الذين يلتحقون بالمدارس الخاصة ليكونوا مندمجين ضمن المدارس العامة ومساعدتهم في تطوير قدراتهم التعليمية، إضافة إلى تمكين المدارس العامة من خلال المساعدة والتسهيلات الإضافية من تنفيذ المشروع والتعامل مع المشكلات التى قد يعانى منها ما نسبته ١٥-٢٠% من الطلبة فيها. وقد شملت الدراسة عددا كبيرا من المعلمين والمعلمات ممن شاركوا في تربية الأطفال داخل المدرسة العامة وكان عددهم (٢١٩٣ معلم ومعلمة)، ومن خلال استبانة وزعت عليهم أجاب ٥١,١% منهم بأن اتجاهاتهم نحو الدمج تحسنت خلال الثلاث سنوات الأولي من تطبيقه كما أكدت الدراسة أن نجاح المشروع مرهون باستمرار الإدارة السياسية في تنفيذ المشروع وتوفير المصادر المالية الضرورية وقدرة السلطات التربوية على حفز واستثارة المعلمين وتدريبهم.

مناقشة:

يتضح من خلال الأدبيات أن الوقت الذي يقضيه الأطفال بعيداً عن الفصل العادي لهو محل اهتمام، وعلى الرغم من أنه في العديد من الحالات الوقت الذي يستبعد فيه الطفل عن

الفصل الدراسي العادي يقدم له فيه خدمات من قبل معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، فالأدلة على تحسن الأداء الأكاديمي متفاوتة، ويعتقد الغالبية أن الدمج في الفصل الدراسي العادي ملائـــم ويجب أن تتاح بدائل تسكين متنوعة، ويجب أن يؤخذ القرار بناء على احتياجات الطفل وأقرانه وعلى قدرة النظام على تلبية تلك الاحتياجات.

ويتوقف نجاح تطبيق الدمج على بنية المدارس التي تسمح بتوفير بيئات تعلم مرنه، مع مناهج وطرق تدريس مرنة وفي ظل الظروف المثالية يعمل التلاميذ في سبيل تحقيق مخرجات تعليمية واحدة، ويكمن وجه الاختلاف في مستوى تحقيق تلك المخرجات وفي قدر المساعدة الإضافية المطلوبة لبعض التلاميذ وفي درجة التركيز المطلوبة لتحقيق المخرجات.

التطبيـــق الميـــداني

فـــي إطار تقويم واقع رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة في مصر تم استعراض أساليب الـــرعاية المختلفة والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها، وحيث أن مصر تقوم حاليا بتجربة دمج بعـــض الطـــلاب المعوقـــين، دمجا جزئيا، في بعض المدارس العادية، فقد كان أحد أهداف هذا الجـــزء مـــن الدراســـة التعرف على اتجاهات طلاب هذه المدارس (عاديين/ معوقين) وأولياء أمورهم، ومعلميهم نحو تجربة الدمج الجزئي المطبقة في هذه المدارس.

وبناءً على ذلك تم اختيار عينة بحثية، وتصميم الأدوات البحثية اللازمة وتطبيقها وتفريغ بياناتها والتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

العينـــة البحثيـــة:

تـــم اختـــيار بعـــض المـــدارس العاديـــة التي تم تطبيق تجربة الدمج الجزئي فيها في المحافظات التالية:

١- القاهرة الكبرى (القاهرة ، حلوان، القليوبية)
٢- الجيزة
٣- الشرقية
٤- الفيوم

وفيما يلي أسماء هذه المدارس:

١- حدائق الأميرية
٢- الجامعة الإسلامية
٣- العزيز بالله
٤- محمود سامي البارودى
٥- منشأة كمال الجديدة
٦- ترسا بنين
٧- عمر بن الخطاب
٨- الجمهورية
٩- أمنية واكد
١٠- عبد الرازق رمضان

الأدوات البحثيـــة

تم إعداد مقاييس اتجاهات نحو تجربة الدمج لكل من الفئات التالية:

١- طلاب (عاديين/ معاقين)..... مقياسين.

٢- معلمي الطلاب (عاديين/ معاقين)..... مقياس واحد.

٣- أولياء أمور الطلاب (العاديين/ المعاقين)..... مقياسين.

وقـــد تم إعداد هذه المقاييس بعد الاطلاع على المقاييس المشابهة التي تم استخدامها في دراســـات مماثلة (انظر الجزء النظري السابق)، كما تم عرض الأدوات في صورتها المبدئية علـــى مجمـــوعة من أساتذة التربية وعلم النفس بالمركز القومي للبحوث التربوية وكلية التربية جامعـــة عين شمس وكلية التربية النوعية (مثـــل: أ.د. فيليـــب اسكاروس، د. مجـــدي عبيـــد، أ.د. رسمى عبد الملك، أ.د. نجيب خزام، د. بطرس حافظ بطرس).

صـــدق الأدوات:

يعتمد صدق الأدوات على صدق المحتوى الذي يعتمد على:

أ- صدق الأدوات المماثلة التي تم الإطلاع عليها.

ب- المصادر العلمية والدراسات السابقة التي تم الاستفادة منها.

ج- مراجعة المحكمين واستجاباتهم لمدى صدق العبارات.

ثبـــات الأدوات:

تم حساب الثبات باستخدام الفاكرونباخ وبلغت قيمة الثبات المحسوبة لكل أداة:

١- مقياس اتجاهات معلمي الطلاب العاديين α=٠,٨٥

٢- مقياس اتجاهات معلمي الطلاب المعاقين α=٠,٨٥

٣- مقياس اتجاهات أولياء أمور العاديين α=٠,٨٤

٤- مقياس اتجاهات أولياء أمور المعاقين α=٠,٨٣

٥- مقياس اتجاهات الطلاب العاديـــين α=٠,٨٩

٦- مقياس اتجاهات الطلاب المعاقيـــن α=٠,٧٥

ومرفق نسخة من الأدوات البحثية في نهاية الدراسة.

الأساليب الإحصائية

للإجابة عن الأسئلة الخاصة بهذا الجزء وباستخدام منظومة **SPSS** في تحليل ومعالجة البيانات:

١- تم حساب متوسط درجات المستجيبين من كل فئة على مقياس الاتجاه إزاء تجربة الدمج.

٢- تم حساب النسب المئوية لعدد الأفراد الحاصلين على مستويات النسب المئوية لدرجات الاتجاه التالية:

٢/١المستوى الأول أقل أو يساوى ٦٥% وهو يمثل اتجاه سلبي إزاء تجربة الدمج.

٢/٢ المستوى الثاني من ٦٦% إلى ٧٥% وهو يمثل اتجاه إيجابي متوسط إزاء تجربة الدمج.

٢/٣ المستوى الثالث أكثر من ٧٥% وهو يمثل اتجاه إيجابي قوى إزاء تجربة الدمج.

وقد تم توضيح النتائج باستخدام الأعمدة البيانية.

٣- تمت مقارنة الفئات التالية فيما يتعلق باتجاهاتهم إزاء تجربة الدمج باستخدام اختبار T للفئات المستقلة:

٣/١الطلاب العاديين/ الطلاب المعاقين.

٣/٢ أولياء أمور الطلاب العاديين/ أولياء أمور الطلاب المعاقين.

٣/٣ معلمو الطلاب العاديين/معلمو الطلاب المعاقين.

٤- تمت مقارنة استجابات معلمي الطلاب العاديين مقابل استجابات معلمي الطلاب المعاقين لكل عبارات المقياس باستخدام χ^2 (كا٢).

النتائج وتفسيرها:

فيما يلي يتم مناقشة النتائج في ضوء الأسئلة المطروحة

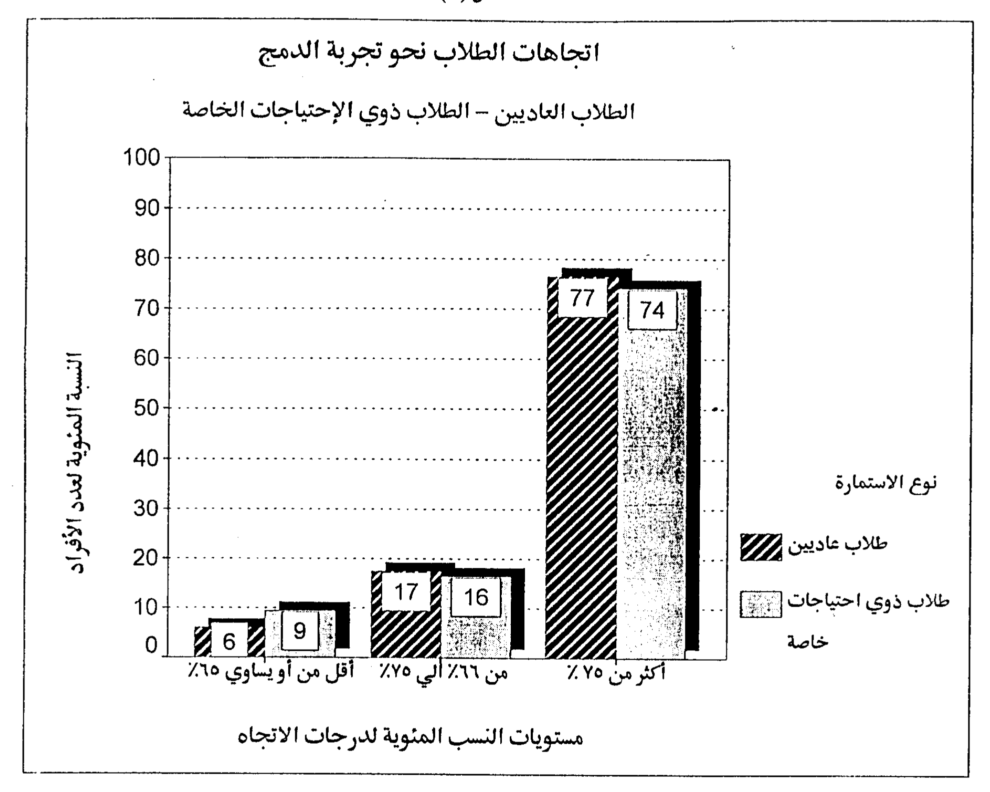
السؤال الأول:-

١/١ ما اتجاهات الطلاب (عاديين/ معاقين) إزاء تجربة الدمج؟

١/٢ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب العاديين واتجاهات الطلاب المعاقين إزاء تجربة الدمج؟

يتضح من النتائج المعروضة في شكل (١) والجداول (١، ٢، ٣، ٤، ٥) ما يلي:

شكل (١)



مستويات النسب المئوية لدرجات الاتجاه

نوع الاستمارة			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
طلاب عاديين	Valid	أقل من أو يساوي ٦٥%	20	6.0	6.0	6.0
		من ٦٦% الي ٧٥%	58	17.5	17.5	23.5
		أكثر من ٧٥ %	254	76.5	76.5	100.0
		Total	332	100.0	100.0	
طلاب ذوي احتياجات خاصة	Valid	أقل من أو يساوي ٦٥%	8	9.4	9.4	9.4
		من ٦٦% الي ٧٥%	14	16.5	16.5	25.9
		أكثر من ٧٥ %	63	74.1	74.1	100.0
		Total	85	100.0	100.0	

جدول (١)

دلالة الفروق بين
اتجاهات الطلبة العاديين والطلبة المعاقين نحو تجربة الدمج

T-Test

Group Statistics

	نوع الاستمارة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجة الاستمارة	طلاب عاديين	332	50.48	6.74	.37
	طلاب ذوي احتياجات خاصة	85	47.62	4.77	.52

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
درجة الاستمارة	Equal variances assumed	18.540	.000	3.684	415	.000	2.86	.78	1.33	4.39
	Equal variances not assumed			4.497	179.666	.000	2.86	.64	1.61	4.12

جدول (٢)

اتجاهات الاطفال العاديين في مدارس الدمج

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Missing		
يسعدني أن يكون لي صديقا من الطلاب المعوقين	332	0	2.75	.51
أحب مضايقة زملائي المعوقين	332	0	2.77	.52
تضايقني تصرفات الطلاب المعوقين	332	0	2.29	.75
علاقتي طيبة مع الطلاب المعوقين	332	0	2.67	.57
أري إختلافا كبيرا بيني وبين الطلاب المعوقين	332	0	2.18	.77
يسرني أن يكون بعض الطلاب المعوقين زملاء لي في الفصل	332	0	2.52	.70
يضايقني وقوف طالب معوق الي جواري في طابور الصباح	332	0	2.40	.78
أفضل الابتعاد وعدم التعامل مع الطلاب المعوقين	332	0	2.59	.69
أري أن الطلاب المعوقين غير قادرين علي التعلم	332	0	2.37	.76
يسعدني ممارسة الأنشطة (اللعب- الهويات) مع الطلاب المعوقين	332	0	2.69	.59
اقبل دعوة زميلي المعوق لحضور حفل عيد ميلاده	332	0	2.64	.61
أفضل الانتقال الي مدرسة عادية لا تضم طلاب معوقين	332	0	2.57	.69
أري أنه لاداعي للاهتمام بالمعوقين والتركيز علي الاهتمام بالعاديين	332	0	2.71	.59
أرحب بزيارة زميل لي من الطلاب المعوقين في منزلي	[illegible]	0	2.64	.60
يزعجني تواجد الطلاب المعوقين في مدرستي	332	0	2.51	.71
أجد صعوبة في التعامل مع الطلاب المعوقين في مدرستي	332	0	2.25	.68
يضايقني المعاملة السيئة من الطلاب العاديين للطلاب المعوقين	332	0	2.34	.83
وجود زملائي المعوقين بالفصل يعطل شرح المدرس	332	0	2.34	.67
يسعدني مساعدة زميلي المعوق في فهم بعض الدروس	332	0	[illegible]	.52
أري أن فكرة الدمج في فصل واحد فكرة ناجحة	332	0	2.52	.65

جدول(٣) استجابات الطلبة العاديين

في مدارس مدمج فيها معاقين لعبارات مقياس الاتجاهات نحو تجربة الدمج

يسعدني أن يكون لي صديقا من الطلاب المعوقين V1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	12	3.6	3.6	3.6
	موافق الي حد ما	59	17.8	17.8	21.4
	موافق بشدة	261	78.6	78.6	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أحب مضايقة زملائي المعوقين V2

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	15	4.5	4.5	4.5
	موافق الي حد ما	48	14.5	14.5	19.0
	غير موافق	269	81.0	81.0	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

تضايقني تصرفات الطلاب المعوقين V3

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	59	17.8	17.8	17.8
	موافق الي حد ما	119	35.8	35.8	53.6
	غير موافق	154	46.4	46.4	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

علاقتي طيبة مع الطلاب المعوقين V4

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	17	5.1	5.1	5.1
	موافق الي حد ما	77	23.2	23.2	28.3
	موافق بشدة	238	71.7	71.7	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أري إختلافا كبيرا بيني وبين الطلاب المعوقين V5

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	73	22.0	22.0	22.0
	موافق الي حد ما	125	37.7	37.7	59.6
	غير موافق	134	40.4	40.4	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

يسرني أن يكون بعض الطلاب المعوقين زملاء لي في الفصل V6

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	40	12.0	12.0	12.0
	موافق الي حد ما	80	24.1	24.1	36.1
	موافق بشدة	212	63.9	63.9	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

يضايقني وقوف طالب معوق الي جواري في طابور الصباح V7

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	61	18.4	18.4	18.4
	موافق الي حد ما	76	22.9	22.9	41.3
	غير موافق	195	58.7	58.7	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أفضل الابتعاد وعدم التعامل مع الطلاب المعوقين V8

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	38	11.4	11.4	11.4
	موافق الي حد ما	60	18.1	18.1	29.5
	غير موافق	234	70.5	70.5	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أري أن الطلاب المعوقين غير قادرين علي التعلم V9

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	56	16.9	16.9	16.9
	موافق الي حد ما	98	29.5	29.5	46.4
	غير موافق	178	53.6	53.6	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

يسعدني ممارسة الأنشطة (اللعب- الهويات) مع الطلاب المعوقين V10

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	22	6.6	6.6	6.6
	موافق الي حد ما	59	17.8	17.8	24.4
	موافق بشدة	251	75.6	75.6	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أقبل دعوة زميلي المعوق لحضور حفل عيد ميلاده V11

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	23	6.9	6.9	6.9
	موافق الي حد ما	74	22.3	22.3	29.2
	موافق بشدة	235	70.8	70.8	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أفضل الانتقال الي مدرسة عادية لا تضم طلاب معوقين V12

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	38	11.4	11.4	11.4
	موافق الي حد ما	66	19.9	19.9	31.3
	غير موافق	228	68.7	68.7	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أري أنه لاداعي للاهتمام بالمعوقين والتركيز علي الاهتمام بالعاديين V13

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	23	6.9	6.9	6.9
	موافق الي حد ما	50	15.1	15.1	22.0
	غير موافق	259	78.0	78.0	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أرحب بزيارة زميل لي من الطلاب المعوقين في منزلي V14

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	21	6.3	6.3	6.3
	موافق الي حد ما	78	23.5	23.5	29.8
	موافق بشدة	233	70.2	70.2	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

يزعجني تواجد الطلاب المعوقين في مدرستي V15

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	42	12.7	12.7	12.7
	موافق الي حد ما	79	23.8	23.8	36.4
	غير موافق	211	63.6	63.6	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أجد صعوبة في التعامل مع الطلاب المعوقين في مدرستي V16

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	45	13.6	13.6	13.6
	موافق الي حد ما	158	47.6	47.6	61.1
	غير موافق	129	38.9	38.9	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

يضايقني المعاملة السيئة من الطلاب العاديين للطلاب المعوقين V17

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	76	22.9	22.9	22.9
	موافق الي حد ما	67	20.2	20.2	43.1
	موافق بشدة	189	56.9	56.9	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

وجود زملائي المعوقين بالفصل يعطل شرح المدرس V18

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق	36	10.8	10.8	10.8
	موافق الي حد ما	146	44.0	44.0	54.8
	غير موافق	150	45.2	45.2	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

يسعدني مساعدة زميلي المعوق في فهم بعض الدروس V19

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	12	3.6	3.6	3.6
	موافق الي حد ما	67	20.2	20.2	23.8
	موافق بشدة	253	76.2	76.2	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

أري أن فكرة الدمج في فصل واحد فكرة ناجحة V20

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	29	8.7	8.7	8.7
	موافق الي حد ما	103	31.0	31.0	39.8
	موافق بشدة	200	60.2	60.2	100.0
	Total	332	100.0	100.0	

جدول (٤)

اتجاهات الاطفال المعاقين في مدارس الدمج

Statistics

	N		Mean	Std. Deviation
	Valid	Miss		
افضل أن يكون كل أصدقائي من المعوقين	85	0	2.21	.85
أحب مضايقة زملائي العاديين	85	0	2.81	.50
علاقتي طيبة مع زملائي العاديين	85	0	2.55	.63
لا تعجبني تصرفات بعض الطلاب العاديين تجاه المعوقين	85	0	1.69	.67
يضايقني الاشتراك مع الطلاب العاديين في اي نشاط	85	0	2.35	.78
افضل الانتقال الي مدرسة خاصة بالمعوقين فقط	85	0	2.41	.74
لا اجد صعوبة في التعامل مع زملائي العاديين	85	0	2.40	.58
تضايقني المعاملة السيئة من الطلاب العاديين للطلاب المعاقين	85	0	1.67	.73
افضل الابتعاد وعدم التعامل مع الطلاب العاديين للطلاب المعاقين	85	0	2.59	.68
أحب ممارسة الأنشطة (اللعب - الهوايات - الرحلات) مع الطلاب العاديين لانهم يرحبون بذلك	85	0	2.67	.56
افضل أن اكون في عزلة عن الطلاب العاديين	85	0	2.78	.54
يسعدني تواجدي في مدرسة عادية مع الطلاب العاديين	85	0	2.53	.65
اعتقد أن فكرة دمج المعوقين مع الطلاب العاديين في فصل واحد فكرة فاشلة	85	0	2.67	.62
ارحب بالتواجد في فصل طلاب عاديين لاني أجد فرصة لتحقيق النجاح مثلهم	85	0	2.26	.73
يشعرني الطلاب العاديين بانني أقل منهم عند مشاركتهم في اي نشاط	85	0	2.06	.68
أجد ترحيب من الطلاب العاديين في اللعب معهم وتكوين صداقات	85	0	2.44	.59

لا اجد صعوبة في التعامل مع زملائي العاديين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	4	4.7	4.7	4.7
	موافق الي حد ما	43	50.6	50.6	55.3
	موافق بشدة	38	44.7	44.7	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

تضايقني المعاملة السيئة من الطلاب العاديين للطلاب المعاقين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	41	48.2	48.2	48.2
	موافق الي حد ما	31	36.5	36.5	84.7
	غير موافق	13	15.3	15.3	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أفضل الابتعاد وعدم التعامل مع الطلاب العاديين للطلاب المعاقين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	9	10.6	10.6	10.6
	موافق الي حد ما	17	20.0	20.0	30.6
	غير موافق	59	69.4	69.4	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أحب ممارسة الأنشطة (اللعب - الهوايات - الرحلات) مع الطلاب العاديين لانهم يرحبون بذلك

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	4	4.7	4.7	4.7
	موافق الي حد ما	20	23.5	23.5	28.2
	موافق بشدة	61	71.8	71.8	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أفضل أن أكون في عزلة عن الطلاب العاديين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	5	5.9	5.9	5.9
	موافق الي حد ما	9	10.6	10.6	16.5
	غير موافق	71	83.5	83.5	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

يسعدني تواجدي في مدرسة عادية مع الطلاب العاديين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	7	8.2	8.2	8.2
	موافق الي حد ما	26	30.6	30.6	38.8
	موافق بشدة	52	61.2	61.2	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أعتقد أن فكرة دمج المعوقين مع الطلاب العاديين في فصل واحد فكرة فاشلة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	7	8.2	8.2	8.2
	موافق الي حد ما	14	16.5	16.5	24.7
	غير موافق	64	75.3	75.3	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أرحب بالتواجد في فصل طلاب عاديين لاني أجد فرصة لتحقيق النجاح مثلهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	14	16.5	16.5	16.5
	موافق الي حد ما	35	41.2	41.2	57.6
	موافق بشدة	36	42.4	42.4	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

يشعرني الطلاب العاديين بأنني أقل منهم عند مشاركتهم في أي نشاط

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	17	20.0	20.0	20.0
	موافق الي حد ما	46	54.1	54.1	74.1
	غير موافق	22	25.9	25.9	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أجد ترحيب من الطلاب العاديين في اللعب معهم وتكوين صداقات

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	4	4.7	4.7	4.7
	موافق الي حد ما	40	47.1	47.1	51.8
	موافق بشدة	41	48.2	48.2	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

١- مـــن الرســـم البيانـــي شكل (١) يتضح أن نسبة كبيرة إلى حد ما من الطلاب (٧٧% من الطلاب العاديين ،٧٤% من الطلاب المعاقين، اتجاهاتهم إيجابية بدرجة كبيرة إزاء تجربة الدمج وأن نسبة بسيطة (٦%- ٩,٤% فقط) اتجاهاتهم سلبية إزاء تجربة الدمج).

٢- بلـــغ متوسط درجات الطلاب العاديين على مقياس الاتجاهات ٥٠,٥ من الدرجة الكلية للمقــياس (٦٠درجـــة) أي بنسبة مئوية ٨٤% تقريبا وهي تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة لدى الطلاب العاديين إزاء تجربة الدمج.

٣- بلغ متوسط درجات الطلاب المعاقين على مقياس الاتجاهات ٤٧,٦٢ درجة من الدرجة الكلـــية للمقـــياس (٦٠ درجـــة) أي بنسبة مئوية ٧٩% تقريبا وهي تشير إلى وجود اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة لدي الطلاب المعاقين إزاء تجربة الدمج.

٤- تشير نتائج اختبار T إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الطلاب العاديـــين واتجاهات الطلاب المعاقين إزاء تجربة الدمج وذلك لصالح الطلاب العاديين وبصفة عامة كانت اتجاهات فئتي الطلاب إيجابية إلى درجة كبيرة إزاء تجربة الدمج.

السؤال الثاني:-

١/٢ ما اتجاهات أولياء أمور الطلاب (العاديين/ المعاقين) إزاء تجربة الدمج؟

٢/٢ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء أمور الطلاب العاديين واتجاهات أولياء أمور الطلاب المعاقين إزاء تجربة الدمج؟

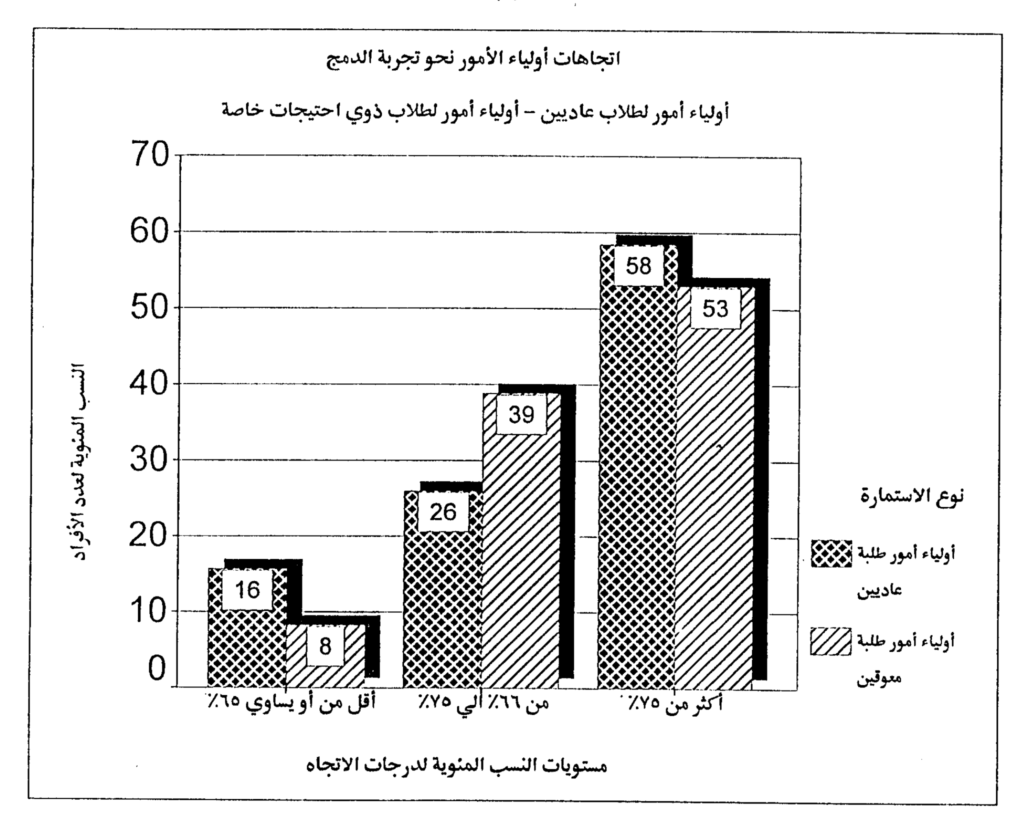
٣/٢ ما مدى رضى أولياء أمور الطلاب (العاديين/ المعاقين) عن تجربة الدمج؟

يتضـــح من النتائج المعروضة في شكل (٢) والجداول (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢) ما يلي:

١- يتضح من الشكل (٢) أن أكثر من ٥٠% من أولياء الأمور اتجاهاتهم إيجابية بدرجة كبيرة إزاء تجـــربة الـــدمج وأن نسبة قليلة جدا (٨%- ١٦% فقط) اتجاهاتهم سلبية إزاء تجربة الدمج.

٢- بلغ متوسط درجات أولياء أمور الطلاب العاديين على مقياس الاتجاهات ٣٥,٣٥ درجة من الدرجـــة الكلـــية للمقـــياس (٤٥ درجـــة) أي بنسبة مئوية ٧٨% تقريبا وهي تشير إلى أن اتجاهات أولياء أمور الطلاب العاديين إيجابية بدرجة كبيرة إزاء تجربة الدمج.

شكل (٢)



نوع الاستمارة			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
أولياء أمور طلبة عاديين	Valid	أقل من أو يساوي ٦٥%	36	15.6	15.6	15.6
		من ٦٦% الي ٧٥%	60	26.0	26.0	41.6
		أكثر من ٧٥%	135	58.4	58.4	100.0
		Total	231	100.0	100.0	
أولياء أمور طلبة معوقين	Valid	أقل من أو يساوي ٦٥%	7	8.2	8.2	8.2
		من ٦٦% الي ٧٥%	33	38.8	38.8	47.1
		أكثر من ٧٥%	45	52.9	52.9	100.0
		Total	85	100.0	100.0	

جدول (٦)

دلالة الفروق بين

إتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين وأولياء أمور الطلبة المعاقين نحو تجربة الدمج

T-Test

Group Statistics

	نوع الاستمارة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجة الاستمارة	أولياء أمور طلبة عاديين	231	35.35	6.49	.43
	أولياء أمور طلبة معوقين	85	36.13	5.82	.63

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
درجة الاستمارة	Equal variances assumed	.229	.633	-.967	314	.334	-.77	.80	-2.35	.80
	Equal variances not assumed			-1.016	165.554	.311	-.77	.76	-2.28	.73

جدول (٧)

مدي الرضا عن تواجد الابن في المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير راضي	10	4.3	4.3	4.3
	راضي الي حد ما	68	29.4	29.4	33.8
	راضي جدا	153	66.2	66.2	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

جدول (٨)

مدي الرضا عن تواجد الابن

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير راضي	7	8.2	8.2	8.2
	راضي الي حد ما	40	47.1	47.1	55.3
	راضي جدا	38	44.7	44.7	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

جدول (٩)

اتجاهات أولياء أمور الأطفال العاديين في مدارس مدمج فيها معاقين

Case Summaries

	N	Mean	Std. Deviation
وجود الأطفال المعاقين في المدرسة يقيد من حركة ومستوي أداء الأطفال العاديين	231	2.27	.80
افضل ان يكون ابني في فصل لا يضم أطفال معوقين	231	2.09	.90
ابني اصبح لا يحب المدرسة منذ التحاق طلاب معاقين بها	231	2.62	.67
وجود ابني في مدرسة بها اطفال معوقين يشعرني بعدم الأمان	231	2.47	.75
اصبح ابني أكثر اجتماعية وحبا للأخرين منذ إلحاق أطفال العاديين بالمدارس تجربة ناجحة	231	2.34	.75
اشعر ان تجربة دخول الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين بالمدارس تجربة ناجحة	231	2.30	.80
افضل نقل ابني الي مدرسة لا تضم أطفال معوقين	231	2.39	.81
اصبح لابني اصدقاء من الأطفال المعوقين يعتز بهم	231	2.43	.72
مساعدة ابني لزملائه المعوقين في المذاكرة زادت من ثقة بنفسه	231	2.45	.73
تغيرت تصرفات ابني ونظرته للمعوقين الي الاحسن منذ التحاق طلاب معاقين بمدرسته	231	2.45	.74
ارفض اشراك ابني في رحلة مدرسية بها طلاب معوقين	231	2.50	.73
اعتقد ان وجود الاطفال المعوقين مع الاطفال العاديين يؤدي الي تقبل الاختلافات بينهم	231	2.16	.82
اعتقد انه من حق الاطفال المعوقين ان يتلقوا التعليم مع زملائهم العاديين في مدرسة واحدة	231	2.41	.76
اعتقد ان تجربة الدمج تخلق فرصة للتنافس العلمي بين الطلاب العاديين والمعوقين	231	2.29	.81
اعتقد ان تجربة الدمج لها أثار سلبية علي الاطفال العاديين	231	2.17	.84

جدول (١٠) استجابات أولياء أمور

الطلبة العاديين في مدارس مدمج فيها معاقين لعبارات مقياس الاتجاهات نحو تجربة الدمج

وجود الأطفال المعاقين في المدرسة يقيد من حركة ومستوي أداء الأطفال العاديين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	50	21.6	21.6	21.6
	موافق الي حد ما	68	29.4	29.4	51.1
	غير موافق	113	48.9	48.9	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أفضل أن يكون ابني في فصل لا يضم أطفال معوقين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	84	36.4	36.4	36.4
	موافق الي حد ما	43	18.6	18.6	55.0
	غير موافق	104	45.0	45.0	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

ابني أصبح لا يحب المدرسة منذ التحاق طلاب معاقين بها

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	24	10.4	10.4	10.4
	موافق الي حد ما	39	16.9	16.9	27.3
	غير موافق	168	72.7	72.7	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

وجود ابني في مدرسة بها أطفال معوقين يشعرني بعدم الأمان

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	36	15.6	15.6	15.6
	موافق الي حد ما	50	21.6	21.6	37.2
	غير موافق	145	62.8	62.8	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أصبح ابني أكثر اجتماعية وحبا للأخرين منذ إلحاق أطفال العاديين بالمدارس تجربة ناجحة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	39	16.9	16.9	16.9
	موافق الي حد ما	75	32.5	32.5	49.4
	موافق بشدة	117	50.6	50.6	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أشعر أن تجربة دخول الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين بالمدارس تجربة ناجحة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	50	21.6	21.6	21.6
	موافق الي حد ما	61	26.4	26.4	48.1
	موافق بشدة	120	51.9	51.9	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أفضل نقل ابني الي مدرسة لا تضم أطفال معوقين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	48	20.8	20.8	20.8
	موافق الي حد ما	44	19.0	19.0	39.8
	غير موافق	139	60.2	60.2	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

اصبح لابني أصدقاء من الأطفال المعوقين يعتز بهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	32	13.9	13.9	13.9
	موافق الي حد ما	68	29.4	29.4	43.3
	موافق بشدة	131	56.7	56.7	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

مساعدة ابني لزملائه المعوقين في المذاكرة زادت من ثقة بنفسه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	33	14.3	14.3	14.3
	موافق الي حد ما	60	26.0	26.0	40.3
	موافق بشدة	138	59.7	59.7	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

تغيرت تصرفات ابني ونظرته للمعوقين الي الاحسن منذ التحاق طلاب معاقين بمدرسته

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	34	14.7	14.7	14.7
	موافق الي حد ما	59	25.5	25.5	40.3
	موافق بشدة	138	59.7	59.7	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أرفض اشراك ابني في رحلة مدرسية بها طلاب معوقين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	33	14.3	14.3	14.3
	موافق الي حد ما	49	21.2	21.2	35.5
	غير موافق	149	64.5	64.5	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

اعتقد أن وجود الاطفال المعوقين مع الاطفال العاديين يؤدي الي تقبل الاختلافات بينهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	62	26.8	26.8	26.8
	موافق الي حد ما	71	30.7	30.7	57.6
	موافق بشدة	98	42.4	42.4	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أعتقد أنه من حق الاطفال المعوقين أن يتلقوا التعليم مع زملائهم العاديين في مدرسة واحدة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	39	16.9	16.9	16.9
	موافق الي حد ما	58	25.1	25.1	42.0
	موافق بشدة	134	58.0	58.0	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أعتقد أن تجربة الدمج تخلق فرصة للتنافس العلمي بين الطلاب العاديين والمعوقين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	51	22.1	22.1	22.1
	موافق الي حد ما	62	26.8	26.8	48.9
	موافق بشدة	118	51.1	51.1	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

أعتقد أن تجربة الدمج لها أثار سلبية علي الاطفال العاديين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	65	28.1	28.1	28.1
	موافق الي حد ما	61	26.4	26.4	54.5
	غير موافق	105	45.5	45.5	100.0
	Total	231	100.0	100.0	

اعتقد أن ابني سيكون مستوي استفادته تعليميا أقل في هذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	23	27.1	27.1	27.1
	موافق الي حد ما	19	22.4	22.4	49.4
	غير موافق	43	50.6	50.6	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أشعر بعدم الأمان لتواجد ابني في مدرسة العاديين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	16	18.8	18.8	18.8
	موافق الي حد ما	25	29.4	29.4	48.2
	غير موافق	44	51.8	51.8	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أصبح لابني أصدقاء من الطلاب العاديين منذ التحاقه بهذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	6	7.1	7.1	7.1
	موافق الي حد ما	27	31.8	31.8	38.8
	موافق بشدة	52	61.2	61.2	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أن وجود ابني في هذه المدرسة يساعده علي الشعور بأنه محبوب من الآخرين

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	3	3.5	3.5	3.5
	موافق الي حد ما	16	18.8	18.8	22.4
	موافق بشدة	66	77.6	77.6	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

إن وجود الطلاب المعوقين مع الطلاب العاديين في مدرسة واحدة مضيعة لوقت كل منهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	24	28.2	28.2	28.2
	موافق الي حد ما	22	25.9	25.9	54.1
	غير موافق	39	45.9	45.9	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

جدول(١١)

مقياس اتجاهات أولياء أمور الأطفال المعاقين نحو دمج أطفالهم في المدارس العادية

Case Summaries

	N	Mean	Std. Deviation
وجود ابني بين الأطفال العاديين في المدرسة كان له أثر طيب في نفسه	85	2.61	.54
نفسية ابني تحسنت كثيرا بعد التحاقه بهذه المدرسة	85	2.42	.64
يسعدني وجود ابني بهذه المدرسة لمايلاقيه من اهتمام المسؤلين ورعايتهم	85	2.32	.83
أشعر بسعادة ابني في هذه المدرسة ومشاركة الاطفال العاديين في بعض الأنشطة	85	2.66	.57
تصرفات ابني مع أفراد أسرتة تاثرت ايجابيا منذ التحاقه بهذه المدرسة	85	2.44	.68
أشعر أن أبني ازدادت ثقته بنفسه منذ التحاقه بهذه المدرسة	85	2.42	.66
يشكو ابني من المعاملة السيئة من الطلاب العاديين في هذه المدرسة	85	2.32	.79
ابني أصبح عصبي ولا يحب الذهاب الي المدرسة منذ ذهابه الي هذه المدرسة	85	2.56	.61
ابني يشعر بالحزن لسخرية الطلاب العاديين منه	85	2.38	.74
أفل أن وجود ابني في مدرسة خاصة بنوع إعاقته	85	1.98	.89
أعتقد أن ابني سيكون مستوي استفادته تعليميا أقل في هذه المدرسة	85	2.24	.85
أشعر بعدم الأمان لتواجد ابني في مدرسة العاديين	85	2.33	.78
أصبح لابني أصدقاء من الطلاب العاديين منذ التحاقه بهذه المدرسة	85	2.54	.63
أن وجود ابني في هذه المدرسة يساعده علي الشعور بأنه محبوب من الأخرين	85	2.74	.52
إن وجود الطلاب المعوقين مع الطلاب العاديين في مدرسة واحدة مضيعة لوقت كل منهم	85	2.18	.85

جدول (١٢) استجابات أولياء أمور

الطلبة المعاقين في المدارس العادية لعبارات مقياس الاتجاهات نحو تجربة الدمج

وجود ابني بين الأطفال العاديين في المدرسة كان له أثر طيب في نفسه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	2	2.4	2.4	2.4
	موافق الي حد ما	29	34.1	34.1	36.5
	موافق بشدة	54	63.5	63.5	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

نفسية ابني تحسنت كثيرا بعد التحاقه بهذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	7	8.2	8.2	8.2
	موافق الي حد ما	35	41.2	41.2	49.4
	موافق بشدة	43	50.6	50.6	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

يسعدني وجود ابني بهذه المدرسة لمايلاقيه من اهتمام المسؤلين ورعايتهم

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	20	23.5	23.5	23.5
	موافق الي حد ما	18	21.2	21.2	44.7
	موافق بشدة	47	55.3	55.3	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أشعر بسعادة ابني في هذه المدرسة ومشاركة الاطفال العاديين في بعض الأنشطة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	4	4.7	4.7	4.7
	موافق الي حد ما	21	24.7	24.7	29.4
	موافق بشدة	60	70.6	70.6	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

تصرفات ابني مع أفراد أسرتة تأثرت ايجابيا منذ التحاقه بهذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	9	10.6	10.6	10.6
	موافق الي حد ما	30	35.3	35.3	45.9
	موافق بشدة	46	54.1	54.1	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أشعر أن أبني ازدادت ثقته بنفسه منذ التحاقه بهذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	غير موافق	8	9.4	9.4	9.4
	موافق الي حد ما	33	38.8	38.8	48.2
	موافق بشدة	44	51.8	51.8	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

يشكو ابني من المعاملة السيئة من الطلاب العاديين في هذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	17	20.0	20.0	20.0
	موافق الي حد ما	24	28.2	28.2	48.2
	غير موافق	44	51.8	51.8	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

ابني أصبح عصبي ولا يحب الذهاب الي المدرسة منذ ذهابه الي هذه المدرسة

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	5	5.9	5.9	5.9
	موافق الي حد ما	27	31.8	31.8	37.6
	غير موافق	53	62.4	62.4	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

ابني يشعر بالحزن لسخرية الطلاب العاديين منه

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	13	15.3	15.3	15.3
	موافق الي حد ما	27	31.8	31.8	47.1
	غير موافق	45	52.9	52.9	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

أفل أن وجود ابني في مدرسة خاصة بنوع إعاقته

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	موافق بشدة	34	40.0	40.0	40.0
	موافق الي حد ما	19	22.4	22.4	62.4
	غير موافق	32	37.6	37.6	100.0
	Total	85	100.0	100.0	

٣- بلغ متوسط درجات أولياء أمور الطلاب المعوقين على مقياس الاتجاهات ٣٦,١٣ درجة من المعاقــين الدرجة الكلية للمقياس (٤٥ درجة) أي بنسبة مئوية ٨٠% تقريبا وهي تشير إلى أن اتجاهات أولياء أمور الطلاب المعاقين إيجابية بدرجة كبيرة إزاء تجربة الدمج.

٤- تشــير نتائج اختبار T إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء أمور الطــلاب العاديــين واتجاهات أولياء أمور الطلاب المعاقين إزاء تجربة الدمج وهي بصفة عامة اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة.

٥- نســبة قلــيلة جدا من أولياء الأمور غير راضين عن تجربة الدمج (٤,٢% من أولياء أمــور الطلاب العاديين، ٨,٢% من أولياء أمور الطلاب المعاقين)، وكانت نسبة أولياء الأمـــور الذين شعرو بالرضى إلى درجة كبيرة أقل بين أولياء أمور الطلبة المعاقين (٤٤,٧%) عنها لدى أولياء أمور الطلاب العاديين (بلغت ٦٦,٢%).

وربما يرجع ذلك إلى قلق أولياء أمور الطلاب المعاقين لتواجد أبنائهم في مدرسة عادية والذي يمكن أن يعرضهم للسخرية، وخوفهم من عدم الاعتناء بهم بدرجة كافية.

السؤال الثالث:-

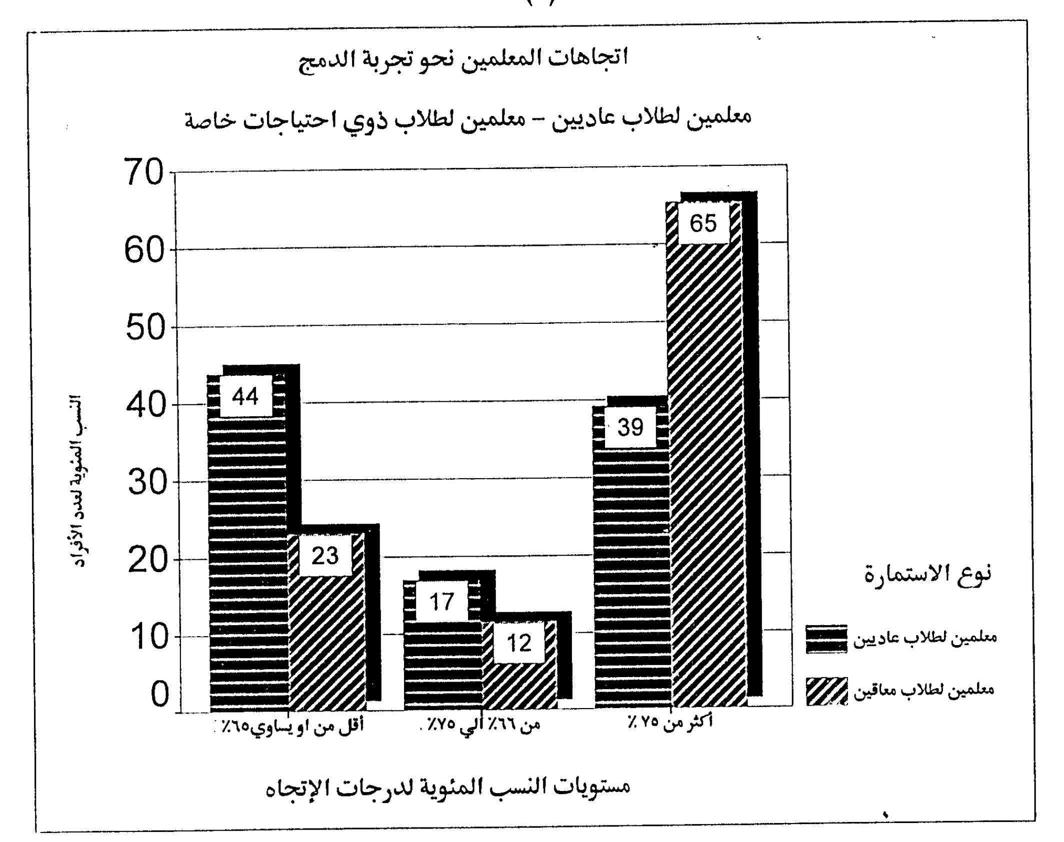
١/٣ ما اتجاهات المعلمين (معلمي الطلاب العاديين/ معلمي الطلاب المعاقين) إزاء تجربة الدمج؟

٢/٣ هــل يــوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمي الطلاب العاديين واتجاهات معلمي الطلاب المعاقين إزاء تجربة الدمج؟

٣/٣ ما مدى رضى معلمي الطلاب العاديين/ المعاقين عن تجربة الدمج؟

من بيانات الجداول التي تعرض النتائج التي تم التوصل إليها الخاصة بالإجابة عن هذا السؤال، وهي الجداول أرقام (١٣، ١٤، ١٥) والشكل رقم (٣) يتضح ما يلي:

شكل (٣)



نوع الاستمارة			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
معلمين لطلاب عاديين	Valid	أقل من او يساوي ٦٥%	67	43.8	43.8	43.8
		من ٦٦% - الي ٧٥%	26	17.0	17.0	60.8
		أكثر من ٧٥%	60	39.2	39.2	100.0
		Total	153	100.0	100.0	
معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Valid	أقل من او يساوي ٦٥%	6	23.1	23.1	23.1
		من ٦٦% - الي ٧٥%	3	11.5	11.5	34.6
		أكثر من ٧٥%	17	65.4	65.4	100.0
		Total	26	100.0	100.0	

جدول (١٣) دلالة الفروق بين

اتجاهات معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة المعاقين نحو تجربة الدمج

T-Test

Group Statistics

	نوع الاستمارة	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
درجة الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	153	41.36	9.36	.76
	معلمين لطلاب ذوي لحتياجات خاصة	26	45.65	8.94	1.75

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
درجة الاستمارة	Equal variances assumed	1.029	.312	-2.176	177	.031	-4.29	1.97	-8.19	-.40
	Equal variances not assumed			-2.249	34.993	.031	-4.29	1.91	-8.17	-.42

جدول(١٤)

ما مدي رضاك عن تجربة الدمج؟

نوع الاستمارة			Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
معلمين لطلاب عاديين	Valid	غير راضي	37	30.1	30.1	30.1
		راضي الي حد ما	22	17.9	17.9	48.0
		راضي جدا	64	52.0	52.0	100.0
		Total	123	100.0	100.0	
معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Valid	غير راضي	4	15.4	15.4	15.4
		راضي الي حد ما	6	23.1	23.1	38.5
		راضي جدا	16	61.5	61.5	100.0
		Total	26	100.0	100.0	

جدول (١٥) دلالة الفروق بين استجابات

معلمي الطلبة العاديين ومعلمي الطلبة المعاقين لعبارات مقياس الاتجاهات نحو تجربة الدمج

نوع الاستمارة * التعامل مع الطلاب المعاقين لا يضايقني

Crosstab

			التعامل مع الطلاب المعاقين لا يضايقني			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	24	42	87	153
		% within نوع الاستمارة	15.7%	27.5%	56.9%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	1	6	19	26
		% within نوع الاستمارة	3.8%	23.1%	73.1%	100.0%
Total		Count	25	48	106	179
		% within نوع الاستمارة	14.0%	26.8%	59.2%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.376[a]	2	.185
Likelihood Ratio	4.090	2	.129
Linear-by-Linear Association	3.300	1	.069
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.63.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.136	.185
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * استمتع بالوقت الذي أقضيه مع تلاميذي المعاقين

Crosstab

			استمتع بالوقت الذي أقضيه مع تلاميذي المعاقين			Total
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	40	52	61	153
		% within نوع الاستمارة	26.1%	34.0%	39.9%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	2	6	18	26
		% within نوع الاستمارة	7.7%	23.1%	69.2%	100.0%
Total		Count	42	58	79	179
		% within نوع الاستمارة	23.5%	32.4%	44.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.382[a]	2	.015
Likelihood Ratio	8.894	2	.012
Linear-by-Linear Association	7.978	1	.005
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.10.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.212	.015
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * يصعب التعامل مع العاديين والمعاقين في فصل دراسي واحد

Crosstab

			يصعب التعامل مع العاديين والمعاقين في فصل دراسي واحد			Total
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	73	37	43	153
		% within نوع الاستمارة	47.7%	24.2%	28.1%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	11	11	4	26
		% within نوع الاستمارة	42.3%	42.3%	15.4%	100.0%
Total		Count	84	48	47	179
		% within نوع الاستمارة	46.9%	26.8%	26.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.230[a]	2	.121
Likelihood Ratio	4.099	2	.129
Linear-by-Linear Association	.172	1	.679
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.83.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.152	.121
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أن سياسة دمج الأطفال المعاقين مع العاديين لا تتلائم مع احتياجات الأطفال المعاقين

Crosstab

			أري أن سياسة دمج الأطفال المعاقين مع العاديين لا تتلائم مع احتياجات الأطفال المعاقين			
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	Total
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	77	40	36	153
		% within نوع الاستمارة	50.3%	26.1%	23.5%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	13	5	8	26
		% within نوع الاستمارة	50.0%	19.2%	30.8%	100.0%
Total		Count	90	45	44	179
		% within نوع الاستمارة	50.3%	25.1%	24.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.897[a]	2	.639
Likelihood Ratio	.899	2	.638
Linear-by-Linear Association	.185	1	.667
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.39.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.071	.639
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري عزل المعاقين في مدارس خاصة بهم

Crosstab

			أري عزل المعاقين في مدارس خاصة بهم			Total
			موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	67	24	62	153
		% within نوع الاستمارة	43.8%	15.7%	40.5%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	6	1	19	26
		% within نوع الاستمارة	23.1%	3.8%	73.1%	100.0%
Total		Count	73	25	81	179
		% within نوع الاستمارة	40.8%	14.0%	45.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	9.773[a]	2	.008
Likelihood Ratio	10.227	2	.006
Linear-by-Linear Association	7.306	1	.007
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.63.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.228	.008
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أعتقد أن دمج الأطفال المعاقين مع العاديين يعتبر تعدي علي حقوق الأطفال العاديين

Crosstab

			أعتقد أن دمج الأطفال المعاقين مع العاديين يعتبر تعدي علي حقوق الأطفال العاديين			
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	Total
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	39	48	66	153
		% within نوع الاستمارة	25.5%	31.4%	43.1%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	3	6	17	26
		% within نوع الاستمارة	11.5%	23.1%	65.4%	100.0%
Total		Count	42	54	83	179
		% within نوع الاستمارة	23.5%	30.2%	46.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.723[a]	2	.094
Likelihood Ratio	4.897	2	.086
Linear-by-Linear Association	4.484	1	.034
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.10.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.160	.094
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أن تكون فصول المعاقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم في الأنشطة فقط

Crosstab

			أري أن تكون فصول المعاقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم في الأنشطة فقط			Total
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	69	42	42	153
		% within نوع الاستمارة	45.1%	27.5%	27.5%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	19	4	3	26
		% within نوع الاستمارة	73.1%	15.4%	11.5%	100.0%
Total		Count	88	46	45	179
		% within نوع الاستمارة	49.2%	25.7%	25.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7.036[a]	2	.030
Likelihood Ratio	7.309	2	.026
Linear-by-Linear Association	6.212	1	.013
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.54.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.194	.030
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها

Crosstab

			أري أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها			Total
			موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	58	49	46	153
		% within نوع الاستمارة	37.9%	32.0%	30.1%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	7	9	10	26
		% within نوع الاستمارة	26.9%	34.6%	38.5%	100.0%
Total		Count	65	58	56	179
		% within نوع الاستمارة	36.3%	32.4%	31.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.285[a]	2	.526
Likelihood Ratio	1.317	2	.518
Linear-by-Linear Association	1.233	1	.267
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.13.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.084	.526
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أن سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات ايجابية لدي العاديين نحو المعاقين

Crosstab

			أري أن سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات ايجابية لدي العاديين نحو المعاقين			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	26	47	80	153
		% within نوع الاستمارة	17.0%	30.7%	52.3%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	4	2	20	26
		% within نوع الاستمارة	15.4%	7.7%	76.9%	100.0%
Total		Count	30	49	100	179
		% within نوع الاستمارة	16.8%	27.4%	55.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.753[a]	2	.034
Likelihood Ratio	7.996	2	.018
Linear-by-Linear Association	2.655	1	.103
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.36.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.191	.034
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * اعتقد ان الأطفال المعاقين يتعرضون لسخرية وتحقير في فصل العاديين

Crosstab

			اعتقد ان الأطفال المعاقين يتعرضون لسخرية وتحقير في فصل العاديين			Total
			موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	58	42	53	153
		% within نوع الاستمارة	37.9%	27.5%	34.6%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	7	7	12	26
		% within نوع الاستمارة	26.9%	26.9%	46.2%	100.0%
Total		Count	65	49	65	179
		% within نوع الاستمارة	36.3%	27.4%	36.3%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.552[a]	2	.460
Likelihood Ratio	1.560	2	.458
Linear-by-Linear Association	1.540	1	.215
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.12.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.093	.460
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أفضل التدريس في مدارس عادية ليس بها معوقين

Crosstab

			أفضل التدريس في مدارس عادية ليس بها معوقين			Total
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	56	39	58	153
		% within نوع الاستمارة	36.6%	25.5%	37.9%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	5	4	17	26
		% within نوع الاستمارة	19.2%	15.4%	65.4%	100.0%
Total		Count	61	43	75	179
		% within نوع الاستمارة	34.1%	24.0%	41.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.917[a]	2	.031
Likelihood Ratio	6.859	2	.032
Linear-by-Linear Association	5.897	1	.015
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.25.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.193	.031
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أعتقد أن تجربة الدمج ناجحة

Crosstab

			أعتقد أن تجربة الدمج ناجحة			Total
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	60	40	53	153
		% within نوع الاستمارة	39.2%	26.1%	34.6%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	6	4	16	26
		% within نوع الاستمارة	23.1%	15.4%	61.5%	100.0%
Total		Count	66	44	69	179
		% within نوع الاستمارة	36.9%	24.6%	38.5%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.788[a]	2	.034
Likelihood Ratio	6.596	2	.037
Linear-by-Linear Association	5.429	1	.020
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.39.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.191	.034
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أن الدمج يفيد في تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعا

Crosstab

			أري أن الدمج يفيد في تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعا			
			غير موافق	موافق الى حد ما	موافق بشدة	Total
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	29	63	61	153
		% within نوع الاستمارة	19.0%	41.2%	39.9%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	4	5	17	26
		% within نوع الاستمارة	15.4%	19.2%	65.4%	100.0%
Total		Count	33	68	78	179
		% within نوع الاستمارة	18.4%	38.0%	43.6%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.291[a]	2	.043
Likelihood Ratio	6.459	2	.040
Linear-by-Linear Association	3.357	1	.067
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.79.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.184	.043
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * لو وجدت فرصة عمل أخري سأستقيل فورا

Crosstab

			لو وجدت فرصة عمل أخري سأستقيل فورا			Total
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	31	25	97	153
		% within نوع الاستمارة	20.3%	16.3%	63.4%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	[illegible]	1	21	26
		% within نوع الاستمارة	15.4%	3.8%	80.8%	100.0%
Total		Count	35	26	118	179
		% within نوع الاستمارة	19.6%	14.5%	65.9%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.676[a]	2	.159
Likelihood Ratio	4.477	2	.107
Linear-by-Linear Association	1.710	1	.191
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3.78.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.142	.159
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أعتقد أن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية علي كل من المعاقين والعاديين

Crosstab

			أعتقد أن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية علي كل من المعاقين والعاديين			
			غير موافق	موافق الي حد ما	موافق بشدة	Total
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	31	47	75	153
		% within نوع الاستمارة	20.3%	30.7%	49.0%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	3	6	17	26
		% within نوع الاستمارة	11.5%	23.1%	65.4%	100.0%
Total		Count	34	53	92	179
		% within نوع الاستمارة	19.0%	29.6%	51.4%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.487[a]	2	.288
Likelihood Ratio	2.563	2	.278
Linear-by-Linear Association	2.322	1	.128
N of Valid Cases	179		

a. 1 cells (16.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4.94.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.117	288
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أنه لاجدوي من دراسة الطفل العادي والطفل المعاق في فصل دراسي واحد

Crosstab

			أري أنه لاجدوي من دراسة الطفل العادي والطفل المعاق في فصل دراسي واحد			Total
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	61	41	51	153
		% within نوع الاستمارة	39.9%	26.8%	33.3%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	7	9	10	26
		% within نوع الاستمارة	26.9%	34.6%	38.5%	100.0%
Total		Count	68	50	61	179
		% within نوع الاستمارة	38.0%	27.9%	34.1%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.638[a]	2	.441
Likelihood Ratio	1.697	2	.428
Linear-by-Linear Association	1.004	1	.316
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7.26.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.095	.441
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أن قدرات المعوقين محدودة ولاتسمح لهم بالتعامل مع العاديين

Crosstab

			أري أن قدرات المعوقين محدودة ولاتسمح لهم بالتعامل مع العاديين			
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	Total
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	51	68	34	153
		% within نوع الاستمارة	33.3%	44.4%	22.2%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	6	15	5	26
		% within نوع الاستمارة	23.1%	57.7%	19.2%	100.0%
Total		Count	57	83	39	179
		% within نوع الاستمارة	31.8%	46.4%	21.8%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.667[a]	2	.435
Likelihood Ratio	1.685	2	.431
Linear-by-Linear Association	.222	1	.638
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5.66.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.096	.435
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

نوع الاستمارة * أري أن المعاقين لم يستفيدوا كثيرا من اندماجهم بالعاديين

Crosstab

			أري أن المعاقين لم يستفيدوا كثيرا من اندماجهم بالعاديين			Total
			موافق	موافق الي حد ما	غير موافق	
نوع الاستمارة	معلمين لطلاب عاديين	Count	45	35	73	153
		% within نوع الاستمارة	29.4%	22.9%	47.7%	100.0%
	معلمين لطلاب ذوي احتياجات خاصة	Count	5	8	13	26
		% within نوع الاستمارة	19.2%	30.8%	50.0%	100.0%
Total		Count	50	43	86	179
		% within نوع الاستمارة	27.9%	24.0%	48.0%	100.0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.425[a]	2	.490
Likelihood Ratio	1.471	2	.479
Linear-by-Linear Association	.478	1	.490
N of Valid Cases	179		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6.25.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	.089	.490
N of Valid Cases		179	

a. Not assuming the null hypothesis.

b. Using the asymptotic standard error assuming the null hypothesis.

١- مــن الرسم البياني شكل (٣) يتضح أن نسبة المعلمين ذوى الاتجاهات السلبية تتراوح بين ٢٣% لـــدى معلمـــي الطـــلاب المعاقين، ٤٤% لدى معلمي الطلاب العاديين، ورغم أن هذه النســب قلــيلة مقارنـــة، بنسبة المعلمين ذوى الاتجاهات الإيجابية (بدرجة متوسطة أو كبيرة) ولكنها نسبة لا يستهان بها خاصة المتعلقة بمعلمي الطلاب العاديين وواضح أن معلمي الطلاب العاديـــين اتجاهاتهم إزاء تجربة الدمج مازالت غير إيجابية بدرجة كافية للبدء في الدمج الشامل، وذلـــك بينما معلمي الطلاب المعاقين أبدوا اتجاهات إيجابية تجاه الطلاب المعاقين وإزاء تجربة الدمج وربما يرجع ذلك لاحتكاكهم بالطلاب المعاقين وتفاعلهم مع هؤلاء الطلاب عن قرب.

٢- بلـــغ متوســـط درجـــات معلمي الطلاب العاديين على مقياس الاتجاهات ٤١,٣٦ درجةمن الدرجـــة الكلـــية للمقـــياس (٦٠ درجة) أي بنسبة مئوية ٦٧% تقريبا وهي تشير إلى أن اتجاهات معلمي الطلاب العاديين في مدارس الدمج الجزئي هي اتجاهات إيجابية متوسطة.

٣- بلـــغ متوسط درجات معلمي الطلاب المعاقين ٤٥,٦٥ درجة من الدرجـــة الكلية للمقـــياس (٦٠درجة) أي بنسبة مئوية ٧٦% وهي تشير إلى أن اتجاهات معلمي الطلاب المعاقين في مدارس الدمج الجزئي إزاء تجربة الدمج هي اتجاهات إيجابية بدرجة عالية إلى حد ما.

٤- تشـــير نـــتائج اختـــبار T إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات معلمى الطـــلاب العاديـــين واتجاهـــات معلمي الطلاب المعاقين إزاء تجربة الدمج لصالح معلمي الطلاب المعاقين.

٥- تشـــير نـــتائج اختبار χ^2 لدلالة الفروق بين استجابات معلمي الطلاب العاديين واستجابات معلمي الطلاب المعاقين إلى ما يلي:

١/٥ يـــوجد اتفـــاق فـــي آراء واتجاهـــات كل من معلمى الطلاب العاديين ومعلمى الطلاب المعاقين فيما يتعلق بالجوانب التالية:

- التعامل مع الطلاب المعاقين لا يضايق المعلم.
- صعوبة التعامل مع الطلاب العاديين والطلاب المعاقين في فصل دراسى واحد
- عدم ملائمة سياسة دمج الأطفال المعاقين مع العاديين لاحتياجات الأطفال المعاقين.
- أن دمج الأطفال المعاقين مع العاديين لا يعتبر تعدى على حقوق الأطفال العاديين.
- أن سياسة الدمج تواجه عقبات ولكن لا يصعب التغلب عليها.
- عدم الاعتقاد بأن الأطفال المعاقين يتعرضون لسخرية وتحقير في فصول العاديين.

- عدم الموافقة على الاستقاله في حالة وجود فرص عمل أخرى.
- الاعتقاد بأن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية لكل من المعاقين والعاديين.
- أن سياسة الدمج تسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعاقين بينهم.
- جدوى دراسة الطفل العادي والطفل المعاق في فصل دراسى واحد.
- عدم وجود صعوبة في تفاعل المعاقين مع العاديين.
- أن قدرات المعوقين تسمح لهم بالتعامل مع العاديين.
- استفادة المعاقين مع إندماجهم بالعاديين.

٢/٥ توجد فروق بين استجابات كل من معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب المعاقين لصالح معلمي الطلاب المعاقين في النواحي التالية:

- الاستمتاع بالوقت الذي يقضيه المعلم مع الطلاب المعاقين.
- عدم عزل المعاقين في مدارس خاصة بهم.
- أن تكــون فصول المعاقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم في الأنشطة فقط.
- سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى العاديين نحو المعاقين.
- عدم تفضيل التدريس في مدارس ليس بها معوقين.
- الاعتقاد أن تجربة الدمج ناجحة.
- فائدة الدمج في تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعا.

٦- كانــت نســبة المعلمين غيرالراضين عن تجربة الدمج أقل من نسبة المعلمين الراضين عن التجــربة بصــفة عامة، وبلغت نسبة عدم الرضا ١٥,٤%، ٣٠,١% لدى معلمي الطلاب العاديــين ولدى معلمي الطلاب المعاقين على التوالي، ولكن رغم أنها نسبة قليلة إلى حد ما ولكــنها في نفس الوقت نسبة لا يستهان بها خاصة فيما يتعلق بمعلمي الطلاب العاديين مما يدعــو إلـــى الاهــتمام بتوعــية هؤلاء المعلمين وتزويدهم بمعلومات صحيحة وكافية عن المعاقين بصفة عامة وعن فوائد ومزايا الدمج.

السؤال الرابع:

ما الصعوبات التي تواجه تجربة الدمج الجزئي في المدرسة المصرية؟

أبدى أفراد العينة البحثية أن هناك صعوبات تواجه تجربة الدمج الجزئي، ومن أهم هذه الصعوبات ما يلي:

١- عدم وجود أخصائي نفسي واجتماعي مقميين بالمدرسة.

٢- عدم توفر الإمكانات المادية اللازمة للدمج.

٣- عدم توفر مدرسين متخصصين.

٤- عدم تقبل بعض المعلمين لهذه الفئة من الطلاب المعاقين.

٥- عدم تفهم بعض المعلمين للظروف النفسية والعقلية للأطفال المعاقين وكيفية التعامل معهم.

٦- عدم تفهم الإدارة لدور المدرس الذي يقوم بالتدريس للمعاقين.

٧- عدم تقبل بعض الطلاب العاديين لأقرانهم المعاقين والسخرية منهم.

٨- عدم توفر الإمكانات التي كانت تتاح بمدارس المعاقين.

٩- عدم التدريب الجيد للمدرسين الذين يقومون بالتدريس في الفصول الملحقة.

١٠- شعور التلاميذ العاديين بالغرور.

١١- تعدى الأطفال العاديين والمعاقين على بعضهم البعض.

١٢- عدم توفر مناخ تربوي يشجع المعوقين على الاستمرار في التعلم.

تعليق عام على النتائج:

يتضح من قياس اتجاهات الطلاب (العاديين/ المعاقين) ومعلميهم وأولياء أمورهم إزاء تجربة الدمج أن اتجاهات جميع الأطراف إزاء تجربة الدمج إيجابية إلى حد كبيز، مما يدل على أن الدمج غير من اتجاهات الأفراد إزاء المعاقين ولكن هناك تفاوت في اتجاهات أفراد عينة البحث حيث وجد أن اتجاهات معلمي الطلاب المعاقين أكثر إيجابية من اتجاهات معلمي الطلاب العاديين، وربما يرجع ذلك إلى ضعف احتكاك هؤلاء المعلمين بالطلاب المعاقين.

كما كانت اتجاهات الطلاب المعاقين أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب العاديين مما يدعو إلى توعية الطلاب العاديين والعمل على تغيير اتجاهاتهم إزاء الطلاب المعاقين، كما يجب

على المدارس إتاحة فرصا أكبر للتفاعل بين الطلاب العاديين والطلاب المعاقين (مثل الاشتراك في الأنشطة والرحلات) كما يجب أن يسبق ذلك تهيئة الطلاب العاديين عن طريق تزويدهم بمعلومات صحيحة عن المعاقين.

أما فيما يتعلق بأولياء الأمور فلم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء أمور الطلاب العاديين واتجاهات أولياء أمور الطلاب المعاقين فكلاهما راضى عن هذه التجربة ولكن مازال هناك احتياج لمزيد من التوعية والإرشاد والحاجة إلى اشتراك أولياء أمور جميع التلاميذ مع أطفالهم في لقاءات اجتماعية مما يسهل الإسراع في التقدم إلى الدمج الشامل.

وفيما يلي بعض **المقترحات** التي يمكن أن تفيد في تفعيل تجربة الدمج الجزئي تمهيدا لتطبيق الدمج الشامل:

١- توفير أخصائيين نفسيين واجتماعيين.
٢- تهيئة الأهالي ونشر الوعي بينهم بأن الدمج مفيد للفئتين.
٣- تهيئة التلاميذ العاديين لتقبل أقرانهم المعاقين وحسن معاملتهم.
٤- عمل دورات تدريبية للمعلمين.
٥- زيادة عدد الفصول بالمدارس وإلحاق فصول للمعاقين بكل المدارس لتقريب المسافة بين منازل الطلاب المعاقين والمدارس.
٦- نشر الوعي بالمدارس عن كيفية التعامل مع الأطفال المعاقين.
٧- توفير الوسائل التعليمية اللازمة لدعم تعلم المعاقين.
٨- تهيئة المعلمين لتقبل الأطفال المعاقين.
٩- خروج التلاميذ المعاقين في زيارات ميدانية للاندماج في المجتمع.
١٠- نشر الوعي بمزايا الدمج عن طريق وسائل الإعلام.
١١- أن يتم الدمج في حصة أو حصتين يوميا في فصل واحد تمهيدا للدمج الشامل.

الفصل السادس

قياس الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في مصر

أولاً: إيجابيات وسلبيات قضية الاتجاهات إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

ثانياً: دراسات حول قضية الاتجاهات إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

ثالثاً: الحاجة لدراسة واقع قضية الاتجاهات إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام في مصر

رابعاً: الإجراءات الميدانية

خامساً: النتائج وتفسيرها وتحليلها

الفصل السادس

قياس الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة

في مدارس التعليم العام في مصر*

إن الهدف الأساسي لمسيرة التطوير هو تعليم وتعلم ذوى الاحتياجات الخاصة، ومن الضروري أن يكون واضحا أن البعد التربوي يرتكز في المقام الأول على أن يعامل الطفل صاحب الإعاقة معاملة إنسانية تحفظ له كرامته كإنسان له نفس الحقوق وعليه واجبات،حيث نعطى له جميع الفرص لتنمية قدراته إلى أقصى حد يمكن أن ينمى ثقته في نفسه، وثقته فمن يتعاملون معه بصوره تساعده على الإنتاجية والتعايش ضمن نسيج المجتمع الذي يحيا فيه. فالأمر الآن في نهايته تعليم وتعلم ذوى الاحتياجات الخاصة، وفي ذات الوقت تهيئه للمجتمع أن يتقبل ويحتوى ويساعد ذوى الإعاقة على الاندماج فيه.

http://www.sis.gov.eg/egyptinf/politics/preside/ahtmahi/ascz08.Htm.,12/09/1999.,,p3

وسنتناول فيما يلي إيجابيات_وسلبيات قضية الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، ثم عرض لبعض الدراسات والبحوث المتعلقة بهذا المجال، وأخيرا الحاجة لدراسة الواقع المصرى.

أولا: إيجابيات وسلبيات قضية الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام:

تطورت الاتجاهات السلبية إلى الإيجابية إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة منذ عام ١٨٨٥.إذ ظهر ايتارد Itard ٨٣٨- ١٩٧٥)، وسيجمن Segmin (١٨١٢- ١٨٨٠)، ومنتسورى Montssori (١٨٧٠-١٩٥٢) قادوا حركة دعم الاتجاهات الإيجابية (فاروق الروسان، ١٩٩٧ ،ص ص١٥٢-١٥٣).

ويترتب على الاتجاهات الإيجابية اتخاذ قرارات مثل:

- القبول النفسي والاجتماعي لذوى الاحتياجات الخاصة.
- تحسين البرامج التربوية والاجتماعية والصحية والمهنية لذوى الاحتياجات الخاصة.
- إجراء الدراسات والأبحاث ذات العلاقة.

---

* إعداد/ د. مجدى ماهر مسيحة

- إصدار القوانين والتشريعات ذات العلاقة.
- إعداد الكوادر اللازمة لكل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة.
- تطويـــر أدوات القـــياس المناســـبة لكـــل فئة من فئات ذوى الاحتياجات الخاصة. (فاروق الروسان، ١٩٧٢، ص١٥٧)

- دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام للمبررات التالية:
١- لأنه أفضل أكاديميا، وأيضا أفضل اجتماعيا في المواقف الخاص.
٢- للحصـــول علـــى نفس الفوائد التي يحصل عليها أقرانهم الطلبة العاديين، وذلك تطبيقا لروح الحقوق المدنية للأفراد.
٣- تطبيقا للقانون العام الذي أقره الكونجرس الأمريكي عام (١٩٧٥) برقم (٩٤-١٤٢)* والمعروف باسم قانون التعليم لكل الأطفال المعوقين.

(PL 94-142: The Education for all handicapped Children Act,1975)

الـــذي يتضـــمن حـــق التعليم المجاني لكل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في أقل البيـــئات تقيدا أو عزلا (The Least Restrictive Environment (LRE)، والذي أدخل عليه بعض التعديلات عام (١٩٧٨) بالسماح إلى انتقال ذوى الاحتياجات الخاصة من المدارس العالية إلى عالم العمل وحياة المجتمع.

(Lovitt, Thomas S., 1993, p.51.,Schrag, Judy A., 1993., p.203)

٤- تطبيقا لما أثبتته نتائج دراسة كل من جود Good ، ومارشال Marshall التي أوضحت أن أفضـــل نظـــام تعليمي يتم في الفصول التي بها عدم تجانس بين الطلاب، وبخاصة بالنسبة للطلاب منخفضي التحصيل الدراسي.

(Lovitt, Thomas S., 1993, p.63)

٥- لتحسين الخدمات التعليمية والتعلمية المقدمة، ودمج التكنولوجيا المساعدة، ودعم الطلاب ذوى الاضـــطراب العاطفـــي الحـــاد، والتحسين المستمر في برامج التمويل، والبرامج التعاونـــية لـــذوى الاحتـــياجات الخاصة، وذلك تطبيقا لقانون التربية للأفراد المعاقيـــن عـــام(١٩٩٠) برقم (١٠١-١٧٦).

(PL 101-176: Individuals With Disabilities Education Act, IDEA., 1990)
(Schrag, Judy A., 1993., p.203 in op.cit).

---

* يشير الرقم (٩٤) إلى رقم جلسة الكونجرس، ورقم (١٤٢) إلى رقم القانون الموافق علية من قبل الكونجرس ورئيس الولايات المتحدة الأمريكية.

ويترتب على الاتجاهات السلبية اتخاذ قرارات مثل الرفض والعزل والإنكار والإهمال لذوى الاحتياجات الخاصة (فاروق الروسان،١٩٩٧، ص١٥٧)، وأيضا عدم دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام وذلك للمبررات التالية:

١- إن فصل الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة عن الطلبة العاديين سيقلل/ يزيل التباين/ الاختلاف بين الطلاب.

٢- لسهولة مهمة التدريس لإتباع نفس أساليب التدريس والإدارة مع كل الطلاب لتجانسهم.

٣- تجانس الطلاب يفيد كل من الطلاب منخفضي ومرتفعي التحصيل الدراسي من حيث عزل كل منهما.

٤- إن الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة لا ينمون تحصيلهم فقط عندما يتم تعليمهم مع أطفال من نفس نوعهم. بل أيضا سوف ينمون تقدير أفضل للذات، ويكونوا مزيدا من الصدقات عندما يتم وضعهم مع بعضهما.

٥- يمكن تصنيف الطلاب بشكل جيد من خلال تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس أو المقابلات الشخصية. حيث أن التحصيل الأكاديمي السابق للطالب واتجاهاته إزاء التعليم تصلح للتنبؤ بتلك القدرات والسمات في المستقبل.

٦- يري الكثير من أولياء الأمور والطلاب وغيرهم أن المدارس المستقلة لذوى الاحتياجات الخاصة جيدة، ومعدة بعناية لتعليم وتعلم هؤلاء الطلاب.

٧- يري الكثيرون تحديد نظام هرمي من المسارات أو المجموعات في المدارس من حيث مجموعات تعد للمعاهد والكليات الجامعية، ومجموعات عادية، وأخرى أساسية ومهنية، ويمكن تسمية أفراد هذه المجموعات بأسماء المجموعات مثل طلاب إعداد المعاهد... وهكذا، وذلك يمثل حرمان وتمييز ضد الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة، وذلك مبررة أن المعلمين يطلبون منهم القليل ويضعون لهم معايير ومستويات منخفضة.

(Lovitt, Thomas S., 1993., p.64)

ثانيا: دراسات حول قضية الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام:

ظهرت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم العاديين في مدارس التعليم العام ، والتي أظهرت نتائج متباينة، وتأتـــي أهمية هذه الدراسات من أهمية موضوع الاتجاهات الذي يعكس سلوك الأفراد إيجابيا او ســـلبيا إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ، كمـــا يعكس سلوك المؤسسات الرسمية وغير الرسمية إزاء الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة، فكلمـــا كـــان الاتجاه إيجابيا كلما أدى ذلك إلى العمل على تحسن في نوعية البرامج والخدمات التعليمـــية والتعلمـــية المقدمة لذوى الاحتياجات الخاصة، والعكس صحيح، إذ تعمل الاتجاهات الســـلبية إلى الإساءة إلى الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة بصور مختلفة، ومن تلك الدراسات، المصـــدر الـــذي أعـــده فاروق الروسان (١٩٩٧) وجمع فيه العديد من الدراسات، أهمها تسع دراسات وثيقة الصلة بالبحث الراهن (ص ص٣٧،١٥٥-١٥٦)، ويتم عرض أهم النتائج التى أســـفرت عـــنها هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني لسنة النشر للدراسة فيما يلي حيث أشارت نتائج الدراسة التي أجرها كل من:

- جلـــيفورد Clifford (١٩٧٧) إلى أن اتجاهات المعلمين تخصص التربية الخاصة أكثر إيجابية من غيرهم من التخصصات الأخرى إزاء الإعاقة.
- ستيفنز وبراون Stephens & Braun (١٩٨٠) إلى أن ٦١% من المعلمين يؤيدون دمج الطـــلاب ذوى الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية، ٣٩% من المعلمين يرفضون فكرة الدمج.
- ساسان، وريني Susan & Rune (١٩٨٠) إلى أن فرص التفاعل الاجتماعي بين الطلبة العاديـــين ، والطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة تعمل على تكوين اتجاهات إيجابية إزاء ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة، كمـــا أن معـــرفة التلميذ العادي بخصائص الطالب ذوى الاحتـــياجات الخاصة ذات أثر في تكوين اتجاهات إيجابية إزاء الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة، وإن العكس صحيح.
- دونالدســـون Donaldson (١٩٨٠) إلـــى أن أثبـــتت فعالـــية أسلوب التعايش مع ذوى الاحتـــياجات الخاصـــة حـــركيا فـــي تعديل الاتجاهات إزاء الأطفال ذوى الاحتياجات

الخاصة، وذلك عن طريق أسلوبين مشاهدة أفلام وصور عن ذوى الاحتياجات الخاصة حركيا، سماع محاضرات عن ذوى الاحتياجات الخاصة حركيا.

- هاندلرز Handlers (١٩٨٠) إلى أن عدد من العوامل تؤدى إلى ظهور اتجاهات سلبية إزاء الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مثل نقص المعلومات عن الإعاقة، والخبرات المؤلمة والخوف، والقلق، وعلى العكس توافر هذه العوامل كفيل بتغيير اتجاهات الطلبة العاديين إزاء أقرانهم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة.
- لامبردي وزملاءه Lambardi et al (١٩٨٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت معلومات مفصلة حول مفهوم الدمج والقانون العام المعروف باسم التربية لكل الأطفال المعوقين، والمعروف برقم (PL 94- 142: The Education for All Handicapped children Act, 1975) وذلك في تبنى مواقف إيجابية إزاء برامج الدمج.
- جوردن Jordan (١٩٨٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المديرين إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين ترجع إلى المستوى التعليمي للمدير، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى النوع/ الجنس، وعدد سنوات الخبرة.
- ساكس Saks (١٩٨٧) إلى أن المعلمين الأعلى تعليما وتأهيلا اتجاهاتهم إيجابية إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

وجاء في دراسة سمية طه جميل (٢٠٠٠، ص٦٢٣) ثلاثة دراسات أجنبية وثيقة الصلة بالبحث الراهن، حيث أشارت نتائج الدراسة التي أجرها كل من:

- باك، وسيبرستاين Bak and Siperstein (١٩٨٨)، ودراسة جرافي، ومينز Graffi and Minnes (١٩٨٨) إلى أن المعلومات التي تقدم عن ذوى الاحتياجات الخاصة لها أثر إيجابي في تغيير اتجاهات الأطفال العاديين إزاء أقرانهم الأطفال المعاقين عقليا.
- فورلين، وآخرون Forlin et al (١٩٩٤) إلى أهمية العوامل المدرسية، واتجاهات المعلم في تأثيرها على اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم الأطفال المعاقين عقليا لإنجاح تجربة الدمج.
- وأجرى جني، وآخرون Janny et al (١٩٩٥) دراسة بهدف التعرف على أراء بعض الإداريين والمدرسين من عشر مدارس في ولاية فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية

إزاء دمج أطفال معاقين من الدرجة المتوسطة والكبيرة داخل التعليم العام. فأسفرت عن العديد من النتائج أهمها زيادة وعى التربويين إزاء قبولهم فكرة الدمج.

- كمـــا أجـــرى عـــادل كمال خضر (١٩٩٥) دراسة بعنوان " دمج الأطفال المعاقين في المـــدارس العامـــة" بهدف التعرف على الاتجاهات المتبادلة للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصـــة فكـــريا/ ذهنيا، والأطفال العاديين إزاء الدمج معا في بعض نواحي الأنشطة التعليمـــية والتعلمية المتمثلة في (اللعب- الغناء- الرسم - الرحلات - تناول الطعام- تلقي الدروس- تكوين صداقات معا).

وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) تلميذة موزعين على (١٨) تلميذة من ذوى الاحتياجات الخاصـــة العقلـــية، والتـــي تراوحت أعمارهن بين ١٢-١٩ سنة بالقسم الخاص بكلية رمسيس للبنات، و (٣١) تلميذه عادية بالصف الأول الإعدادي بكلية رمسيس للبنات.

واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأدواته استبيان اتجاهات الطلبة إزاء الدمج في بعض الأنشطة التعليمية ويتكون الاستبيان من سبع أسئلة تدور حول الأنشطة التعليمية والتعلمية السابق ذكرها.

وأسفر التطبيق الميداني للاستبيان على عينة الدراسة العديد من النتائج أهمها:-

- اتجاه التلميذات ذوى الاحتياجات الخاصة عقليا إزاء الدمج مع التلميذات العاديات في نواحي الأنشـــطة التعليمـــية والتعلمية إيجابيا في مجمله، حيث تراوحت نسبة الاستجابة بنعم بين ٥٥,٥٦% (الاتجاه نحو تناول الطعام مع التلميذات العاديات)، و٨٣,٣٣% (الاتجاه نحو الغناء مع التلميذات العاديات).
- اتجـــاه التلمـــيذات العاديـــات إزاء الدمج مع التلميذات ذوى الاحتياجات الخاصة في خمسة أنشـــطة تعليمـــية وتعلمية إيجابيا، وهى (اللعب والغناء بنسبة ٧٧,٤٢%- والرسم بنسبة ٧٤,١٩%- تلقـــى الـــدروس بنســـبة ٦٤,٥٢%- والرحلات بنسبة ٥٨,٠٦%). بينما كان اتجاههن سلبيا في نشاطين هما تناول الطعام، وتكوين صدقات مع البنات ذوى الاحتياجات الخاصة عقليا.
- أســـباب قـــبول دمج ذوى الاحتياجات الخاصة عقليا مع العاديين من وجهة نظر التلميذات العاديات:

- لكي لا نحسسهن بالنقص ولا نجرح مشاعرهن، لأنهن بشر مثلنا، ونحن أخوة.
- لأني أحبهن وأحب أن أسعدهن وأعلمهن.
- لأنهن ظريفات، ولطيفات وطيبات.
- لأنهن أصدقائي، ولعبهن مسلى.
- لأنهن موهبات في الرسم والغناء.
- لكي أتعرف عليهن.
- لأساعدهن، وأنمى عقلهن، وأشرح لهن وأعلمهن، وأصحح لهن الأخطاء.

- أســباب رفــض دمج ذوى الاحتياجات الخاصة عقليا مع العاديين من وجهة نظر التلميذات العاديات:
  - لأني أخاف منهن.
  - لأني ليس لى أصدقاء منهن.
  - لأني لا أعرفهن.
  - لأنه لا يوجد فرصة للتواجد معهن.
  - لأن قدراتهن محدودة.
  - لأنهن لا يتكلمن معنا.
  - لأني أفضل أصدقائي الطبيعيين.
  - لأني أتكسف أمشى معهن.
  - لأني بأقرف منهن.
  - لأني لا أعرف كيف أتفاهم معهن.
  - لأنهن غبيات.
  - لأن المدرسة لا تسمح لنا بذلك.

ثم قدم الباحث بعض الإجراءات الضرورية لدمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع التلاميذ العاديــين فــي مدارســهم من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين، والتي تتعلق بأدوار كل من المدرسة، وأولياء الأمور، والمجتمع في تحقيق سياسة الدمج، وأخيرا ثم عرض بعض التحفظات على سياسة الدمج الكامل.

- أما الدراسة التي قام بها محمد عبد الغفور (١٩٩٩) بهدف التعرف على آراء اتجاهات مدرسي وإداري المرحلة الابتدائية حول إدماج الطفل غير العادي/ ذوى الاحتياجات الخاصة في تلك المرحلة من التعليم العام في دولة الكويت.وتكونت عينة الدراسة من(٤٤٧) مدرسا وإداريا من (٢٠) مدرسة بواقع (١٠) مدارس للبنين، (١٠) مدارس للبنات، وذلك من خمس محافظات تعليمية بدولة الكويت. واستخدم في الدراسة المنهج الوصفي، وأدواته استبانة بها ثلاثة مجالات في رأي العينة تجاه كل من (الإدماج بشكل عام- إدماج الإعاقة البصرية والسمعية والعقلية والحركية- عوائق الإدماج)، وأسفر تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة العديد من النتائج أهمها هو:
- الإدماج يعتبر من الاتجاهات التربوية الجديدة التي تخدم الأطفال غير العاديين من خلال تهيئة فرص التفاعل الإيجابي مع الأطفال العاديين داخل المدرسة العامة.
- وبالرغم من عدم قبول الإدماج بشكل عام من قبل أفراد العينة نالت الإعاقة البصرية درجة من القبول بشكل أفضل من الإعاقتان السمعية والعقلية إزاء دمجهم في المدرسة العامة. بالإضافة إلى أن الإعاقات ذات الدرجة الخفيفة والمتوسطة لاقت قبولا إزاء إدماجهما في المدرسة العادية بشكل يفوق الإعاقة ذات الدرجة العميقة.
- الإناث أكثر رفضا للدمج من الذكور.
- المعلمين أكثر رفضا للدمج من الإداريين.
- الذين سبق لهم التعامل مع المعاقين أكثر قبولا لفكرة الدمج عن الذين لم يتعاملوا مع المعاقين.
- عوائق تحول دون تطبيق أو قبول دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في المدرسة العامة هي عدم توافر كل من (الخدمات الطبية المناسبة للمعاق- المنهج ومرونته المدرس وإعداده للتعامل مع الطفل المعاق- الوسائل التعليمية الخاصة بالمعاق).

وأجرت إيمان كاشف، وعبد الصبور منصور (١٩٩٨) دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية في محافظة الشرقية على عينة بلغ قوامها (٣٠٥) فردا موزعين على (٧١) معلما، (٧٦) ولى أمر للطلبة العاديين ، (٧٥) ولى أمر للطلبة المعوقين ، (٨٣) طفل عادي واستخدم المنهج الوصفي التقويمي وأدواته استبيان الأطفال العاديين نحو عملية الدمج من إعداد الباحثان.

وأسـفرت الدراسـة عـن العديد من النتائج أهمها هو وجود اتجاه سلبي نحو المعاقين، والمـوافقة على أن أفضل أسلوب تعليم وتعلم للمعاقين هو في مدارس مستقلة خاصة بهم. كما أسـفرت عن رفض الأطفال العاديين فكرة دمج الأطفال المعوقين معهم في فصل واحد أو حتى في الاشتراك معهم في حصص الأنشطة المدرسية.

أمـا سمية طه جميل (٢٠٠٠) فقد أجرت دراسة ميدانية للتعرف على اتجاهات الأطفال العاديـين نحو أقرانهم المعوقين عقليا بعد تطبيق تجربة الدمج، كذلك التحقق من فاعلية برنامج إرشـادي فـي تعديل اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعوقين عقليا بعد تطبيق تجربة الدمج.

وتكـونت عيـنة الدراسـة من (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الرابع والخامس الابتدائـي المشـترك ببركة السبع بمحافظة المنوفية، والذي كان فيها دمج شكلي فقط حيث كان هناك فصول خاصة للعاديين، وأخرى مستقلة للمعاقين عقليا،وتراوحت أعمارهم ما بين(٩-١١) عاما، واستخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي وأدواته أداتان الأول مقياس اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعوقين عقليا والثاني برنامج إرشادي في تعديل اتجاهات الأطفال العاديين إزاء دمجهـم مـع أقـرانهم الطلبة المعوقين عقليا من (إعداد الباحثة). وأسفر التطبيق الميداني لبرنامج الدراسة العديد من النتائج أهمها:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات كل من:

أ- المجموعة التجريبية قبل البرنامج وبعده، وذلك لصالح القياس البعدي لاتجاهات الأطفال العاديـين إزاء (دمجهـم مع أقرانهم المعوقين عقليا في بعض الأنشطة داخل وخارج المدرسة- إقامة علاقات صداقة مع أقرانهم المعوقين عقليا- سمات وخصائص أقرانهم المعوقين عقليا).

ب- المجمـوعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية على الأبعاد المشار إليها سلفاً.

ج- اتجاهـات الأطفـال العاديـين (الذكور- الإناث) إزاء أقرانهم المعوقين عقليا لصالح الإناث.

كما أكدت بعض نتائج الدراسات والبحوث أن فصول الدمج الشامل يمكن أن يستفيد منها كل طالب من الطلاب إذا توافر الإعداد الجيد، كما تبدى مدارس الدمج الشامل بواشنطن رغبتها في مشاركة تجربتها الناجحة في مشروعات تطبيق وتصميم الدمج الشامل.

http://WW.newhorizons. org/ spneeds- intr. Html., 20/08/2002.,pp.1-3.

وأعـد نجـيب خـزام (٢٠٠٢) ورقـة مجمعـة لتقارير التقويم والمراجعة للمشروع الاسـتطلاعي للتـربية الدمجية (الجامعة) Inclusive Education، والتي يقوم بها فريقي تقويم ومـراجعة مـن داخل وخارج المشروع لمركز سيتى SETI لدمج تلاميذ من ذوى الاحتياجات الخاصـة في الفصول النظامية في الأعوام الدراسية ١٩٩٩/٩٨، ٢٠٠٠/٩٩، ٢٠٠١/٢٠٠٠، والـذى تـم تنفيذه بدعم ومساندة كلا من وزارة التربية والتعليم MOE، واليونسكو UNESCO، وهيـئة إنقـاذ الطفـولة البريطانية SCFUK. بفرض اختبار مدى جدوى دمج أطفال من ذوى الاحتـياجات الخاصة في الفصول النظامية من الحضانة إلى المرحلة الابتدائية، تحسين العملية التعليمـية من خلال تقديم نموذج جديد يمكن أن يستفاد منه في أنحاء أخرى من مصر، وأيضا لتغييـر اتجاهـات المجتمع نحو حق تعليم ذوى الاحتياجات جنبا إلى جنب مع أقرانهم، وكذلك لتسـهيل مشـاركة ذوى الاحتـياجات الخاصة في المجتمع بزيادة وعى أفراد المجتمع وقبولهم للفروق والاختلاف بين الأفراد.

وتكونت عينة المشروع من (٢٥٢٨) فرداً موزعين على (٨) فئات هي (٤٠) طفلا من ذوى الاحتـياجات الخاصـة ، (١٨٠) طفـلاً من غير ذوى الاحتياجات الخاصة، (٥٢) معلما بالفصـول المـدمج بهـا تلامـيذ، (١٠) نظار، (٨٠) ولى أمر الطـلاب ذوى الاحتياجـات خاصـة،(١٣٦٠) ولى أمر لطلاب من غير ذوى الاحتياجات الخاصة، (٣٠٠) معلما وعاملا آخـرون بالمدرسة، (٦) أفراد من فريق المساندة والدعم، وذلك من ست مدارس من محافظات القاهرة ، الإسكندرية، والمنيا.

واسـتخدم فـي المشروع عدة طرائق للمراجعة منها (المقابلات المفتوحة، الاجتماعات الفردية، والجماعة، أسلوب الملاحظة، وتحليل الوثائق المرتبطة بالمشروع منذ بدايته، وعدد من اسـتمارات التقييم)، وأسفر المشروع من خلال تطبيق الطرائق السابقة في المراجعة عن العديد من النتائج أهمها:

- تعبير أولياء الأمور عن رغبتهم في أن يستمر أبنائهم من ذوى الاحتياجات الخاصة في المجرى الطبيعي للتعليم، ولا يحدث عزلهم مرة أخرى.
- لوحظ انخفاض كمي ونوعى في اعتراضات أولياء أمور التلاميذ الآخرين من غير ذوى الاحتياجات الخاصة على وجود أبناء من ذوى الاحتياجات الخاصة في فصول أبنائهم.
- لوحظ ارتفاع كبير في تشجيع الأبناء من غير ذوى الاحتياجات الخاصة لمشاركة الأبناء من ذوى الاحتياجات الخاصة في الرحلات والحفلات.

- ارتفاع نسبى لمبادرات المديرين لتشجيع المعلمين المشتركين في الدمج.
- حرص مديري المدارس على نشر فكرة الدمج بين الإدارات التعليمية المختلفة والزملاء الأقارب.

ثالثا: الحاجة لدراسة واقع الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في مصر:

وقد استفاد الباحث من نتائج البحوث والدراسات السابقة المشار إليها سلفا، ومن إيجابيات وسلبيات قضية الاتجاهات إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة، مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام تأسيسا في إتباع الأسلوب العلمي في الإجراءات الميدانية من حيث رصد اتجاهات الأفراد إزاء الدمج، وأيضا متطلبات نجاح فكره الدمج لتطوير اتجاهات الأفراد إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في المدارس العامة، ولكن هناك حاجة لاستكشافها في الواقع المصرى من أجل الوصول إلى توصيات لتهيئة الرأي العام لقبول فكرة الدمج، وكذلك تهيئة بيئة مدرسية صحية مناسبة لنجاح فكرة الدمج. مما يعطي ذلك أهمية خاصة للبحث الراهن.

رابعاً: الإجراءات الميدانية:

نتناول فيما يلي عرضا للإجراءات الميدانية التي تتضمن: التساؤلات والفروض، وتحديد العينة البحثية، ثم الإعداد للأدوات البحث، وأسلوب تطبيقها، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق الأدوات على العينة البحثية:

الأسئلة والفروض:

١- ما اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج أقرانهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؟

٢- ما اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؟

٣- ما اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من في مدارس التعليم العام؟

٤- ما اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؟

٥- ما اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؟

٦- ما اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؟

٧- ما افضل نظام تعليمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً - سمعياً - فكرياً) من وجهة نظر الفئات التالية:

أ- أولياء أمور الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

ب- أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة(بصرياً - سمعياً - فكرياً) في مدارس التعليم المستقل حسب نوع الإعاقة.

ج- معلمي الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

د- معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً - سمعياً - فكرياً) في مدارس التعليم المستقل حسب نوع الإعاقة.

هـ- الخبراء والمتخصصين من القيادات التعليمية في التعليم (العام - الخاص لذوى الاحتياجات الخاصة).

و- الشخصيات العامة المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى.

ويجيب الباحث على الأسئلة السابقة بجانب التحقق من صحة **الفروض** التالية:

١- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

٢- لا يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام .

٣- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

٤- لا توجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

٥- لا تـوجد فـروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ترجع إلى متغيرات عينة البحث التالية:

أ- نوع التعليم للمعلم (عام للطلبة العاديين- خاص للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة).

ب- مستوى المؤهل الدراسى للمعلم (متوسط- فوق المتوسط- عالى/ جامعى- دراسات عاليا).

ج- عدد سنوات الخبرة للمعلم (أقل من ٥ سنوات- ٥:١٠سنوات- أكثر من١٠ سنوات).

٦- لا تـوجد اخـتلافات ذات دلالة إحصائية بين تكرارات استجابات المعلمين حسب نوع التعليم للطلبة (عام للعاديين- خاص لذوي الاحتياجات الخاصة) في اتجاهاتهم إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

عينة البحث الميداني:

تكونت عينة البحث الراهن من (١٣١٢) فرداً موزعين على تسع فئات هي:

١- (٢٦١) تلميذا وتلميذه من تلاميذ مدارس الإعدادية العامة.
٢- (٢٦٤) تلميذا وتلميذة من تلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة.
٣- (٢٠٠) ولى أمر تلاميذ مدارس الإعدادية العامة.
٤- (٢٣١) ولى أمر تلاميذ مدارس ذوى الاحتياجات الخاصة.
٥- (٧٨) معلماً ومعلمة من معلمى مدارس الإعدادية العامة.
٦- (٢١٥) معلما ومعلمة من معلمى ذوى الاحتياجات الخاصة.
٧- (١٧) قيادة من القيادة التعليمية للتعليم العام.
٨- (٢٨) قيادة من القيادة التعليمية لتعليم ذوى الاحتياجات الخاصة.
٩- (١٨) شخصية عامة من المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني.

وذلـك بمحافظـات القاهـرة، الفيوم، القليوبية، والشرقية، ونوضح في العرض التالي خصائص ومواصفات عينة البحث الراهن:

- اختيـرت عيـنة التلامـيذ من مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) بالتعليم العام للتلاميذ العاديين، والتعليم الخاص المستقل للتلاميذ ذوى الاحتياجات الخاصة،

وذلــك ليسهل التعرف منهم على اتجاهاتهم إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام لقدرتهم في هذه المرحلة على التعبير عن اتجاهاتهم.

- كمـــا اختيرت عينة من أولياء أمور التلاميذ (العاديين- ذوى الاحتياجات الخاصة)، وكذلك عيــنة من معلمي التلاميذ (العاديين- ذوى الاحتياجات الخاصة)، وأيضا عدد من القيادات التعليمــية للفئتــين المشار إليهم سلفا، وأخيرا بعض من الشخصيات العامة المهتمين بنشاط ذوى الاحتــياجات الخاصـــة في المجتمع المدني، وذلك لأنهم المعنيين بموضوع دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام، ومن الضرورى التعرف علي اتجاهاتهم إزاء هذا الموضوع، ومميزاته وعيوبه، ومتطلبات تحقيق أهدافه/ نجاحه.
- اقتصر التطبيق الميدانى لأدوات البحث على أربع محافظات هي:
  - الفيوم لتمثل الوجه القبلى.
  - القاهرة الكبرى (القاهرة- القليوبية) لتمثل الوسط.
  - الشرقية لتمثل الوجه البحرى.

وتبين الجداول التالية مواصفات توزيع أفراد عينة البحث بالنسبة لمتغيراتها:

جدول (١٦)

يوضح توزيع أفراد عينة البحث على متغير المحافظة

(طلبة – أولياء أمور– معلمين– قيادات تعليمية– شخصيات عامة)

متغيرات العينة	طلبة فئات		أولياء أمور فئات		معلمين فئات		قيادات تعليمية فئات		شخصيات عامة	جملة النسبة
	عادية	خاصة	عادية	خاصة	عادية	خاصة	عادية	خاصة		
القاهرة	١٤٧	١٣٩	١٢٤	١١٨	٣٠	٨٩	٨	١٠	١٨	٦٨٣
الفيوم	٣٨	٤٢	٢٣	٣٢	١٤	٤١	٣	٦	–	١٩٩
القليوبية	٤١	٣٣	٣٥	٢٧	١٤	٤٤	٣	٦	–	٢٠٣
الشرقية	٣٥	٥٠	١٨	٥٤	٢٠	٤١	٣	٦	–	٢٢٧
المجموع	٢٦١	٢٦٤	٢٠٠	٢٣١	٧٨	٢١٥	١٧	٢٨	١٨	١٣١٢

جدول (١٧)

يوضح توزيع أفراد عينة الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة على متغير نوع الإعاقة

متغيرات العينة	الطلبة ذوو الاحتياجات الخاصة			المجموع
	البصرية	السمعية	الفكرية/العقلية	
القاهرة	٣٦	٦٤	٣٩	١٣٩
الفيوم	١٥	١٦	١١	٤٢
القليوبية	١٢	١٠	١١	٣٣
الشرقية	١٥	١٥	٢٠	٥٠
المجموع	٧٨	١٠٥	٨١	٢٦٤

جدول (١٨)

يوضح توزيع أفراد عينة المعلمين على متغيرات عينة البحث

(نوع التعليم- مستوى المؤهل التعليمي- عدد سنوات الخبرة)

متغيرات عينة المعلمين	معلمون للطلبة		جملة العينة
	العاديين	ذوي الاحتياجات الخاصة	
-المؤهل التعليمي للمعلم			
- متوسط	٨	١٦	٢٤
- فوق متوسط	٤	٣٩	٤٣
- عالى/ جامعى	٦٣	١٠٠	١٦٣
- دراسات عليا	٣	٦٠	٦٣
جملة العينة	٧٨	٢١٥	٢٩٣
٢- عدد سنوات الخبرة للمعلم:			
- أقل من ٥ سنوات.	٤١	١٠٣	١٤٤
- من ٥: ١٠ سنوات.	٢١	٦٢	٨٣
- أكثر من ١٠ سنوات.	١٦	٥٠	٦٦
جملة العينة	٧٨	٢١٥	٢٩٣

جدول (١٩)

يوضح توزيع عينة الشخصيات العامة المهتمين بنشاط

ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني

الجهات في المجتمع المدني	العينة
- مركز سيتى للتدريب والدراسات في الإعاقة التعليمية.	٢
- معهد الدراسات والبحوث- جامعة عين شمس.	٣
- جمعية الترابط الاجتماعى لرعاية المعوقين.	٣
- مجلة حواء.	٣
- المركز النموذجي للتثقيف الفكرى.	٢
- جمعية تحسين الصحة فرع مصر الجديدة.	٢
- البرنامج الثقافى- الإذاعى.	٣
جمـــــلة العينــــــة.	١٨

وبـــذلك تـــم توضيح خصائص وموصفات أفراد عينة البحث لتحقيق أهدافه بعد استبعاد أفراد العينة التى لم يتوافر فيها شروط الصدق.

أدوات البحث الميداني:

تم تصميم أدوات البحث وبنائها واشتملت على:

١- مقـــياس اتجاهـــات الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

٢- مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

٣- مقياس اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

٤- مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

٥- مقـياس اتجاهــات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

٦- مقياس اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

٧- اسـتبانه متطلـبات دمـج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء المتخصصين / القيادات التعليمية.

وذلك من خلال إجراء الخطوات التالية:

- اسـتقراء التـراث النظـري، والتعـرف على الأطر النظرية المتعلقة بأهداف الدمج، ومتطلـبات تحقيق أهدافه، إيجابيات وسلبيات قضية الاتجاهات إزاء الدمج للتعرف على مفهومات الاتجاه، والدمج، ذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاطـلاع علـى بعض الأدوات المتعلقة بالاتجاه إزاء الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصـفة عامة، والاتجاه إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام بصفة خاصة، وهي:

١- مقـياس الاتجاهـات إزاء الدمج Attitudes Towarde Mainstreaming Scale (ATMS)- إعداد بيرمان ونيل Berryman & Neal (١٩٨٠).

٢- مقياس الاتجاهات نحو المعوقين - إعداد عبد المطلب أمين القريطي (١٩٩٢).

٣- مقـياس اتجاهات آباء التلاميذ المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم نحو سياسة الدمج - إعداد أحمد عبد العزيز الشافعي (١٩٩٣).

٤- اسـتبانة اتجاهات الطلبة إزاء الدمج في بعض الأنشطة التعليمية المتمثلة في (اللعب - الغـناء - الرسـم - الرحلات - تناول الطعام - تلقي الدروس - تكوين صداقات معاً) - إعداد عادل كمال خضر (١٩٩٥).

٥- مقـياس اتجاهات معلمي ومعلمات مدارس التربية الفكرية نحو المتخلفين عقلياً - إعداد صلاح عبد الله هارون (١٩٨١).

٦- مقياس اتجاهات الأطفال الأسوياء نحو المتأخرين عقلياً - إعداد سارة حسن محمد حسن(١٩٩٧).

٧- استبيان اتجاهات الأطفال العاديين نحو عملية الدمج لذوي الاحتياجات الخاصة - إعداد إيمان كاشف، وعبد الصبور منصور (١٩٩٨).

٨- استبيان اتجاهات المدرسين والإداريين إزاء كل من (الإدماج بشكل عام - إدماج الإعاقات البصرية - السمعية - العقلية - الحركية - عوائق الإدماج) - إعداد محمد عبد الغفور (١٩٩٩).

٩- مقياس اتجاهات الأطفال العاديين نحو أقرانهم المعوقين عقلياً - إعداد سميه طه جميل (٢٠٠٠).

١٠- الورقة المجمعة لتقارير التقويم والمراجعة للمشروع الاستطلاعي للتربية الدمجية (الجامعة)Inclusive Education - إعداد نجيب خزام (٢٠٠٢).

واستفاد الباحث من بعض مفردات هذه الاستبيانات والمقاييس مع إعادة صياغتها لتتلاءم مع اتجاهات المعنيين والمهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

- **تم بناء المقاييس للتعرف على الاتجاهات إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من خلال:**

١- الطلبة وأولياء أمورهم،ومعلميهم بالمدارس العادية بالتعليم العام.

٢- الطلبة وأولياء أمورهم، ومعلميهم بمدارس التربية الخاصة (البصرية - السمعية- الفكرية).

٣- الخبراء والقيادات التعليمية في مجال التربية العامة والخاصة.

٤- المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني.

- **إعداد المقاييس في صورتها النهائية:**

تم صياغة عدد من العبارات لكل مقياس، وبعض البيانات التعريفية، وبعد ذلك تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة علم النفس والتربية، والقياس النفسي. ثم إجراء التعديلات اللازمة على بعض العبارات، وحذف بعض العبارات، وإضافة البعض الآخر ثم وضع المقاييس في صورتها النهائية.

وقد أصبح عدد العبارات التي يمكن أن تقيس الاتجاه إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام لكل مقياس كما يلي:

١- مقـياس اتجاهـات الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعلـيم العام تتضمن (١٥ عبارة) بالإضافة إلى بعض البيانات التعريفية التي تتعلق باسم المدرسة، والمحافظة.

٢- مقـياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام تتضمن (١٩ عبارة) بالإضافة إلى بعض البيانات التعريفية التي تتعلق بالمحافظة والمدرسة التي بها الابن، واختيار أفضل نظام تعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً - سمعياً فكرياً) من بين ثلاثة أنظمة تعليمية/تعلمية هي (مدرسة مستقلة - فصل في مدرسة العاديين - دمج في فصل واحد مع العاديين).

٣- مقياس اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مـدارس التعلـيم العام تتضمن (١٢ عبارة) بالإضافة إلى بعض البيانات التعريفية التي تتعلق باسم المدرسة، المحافظة، ونوع الإعاقة (بصرية - سمعية- فكرية - أخرى).

٤- مقـياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام تتضمن (١٩ عبارة) بالإضافة إلى بعض البيانات التعريفـية التي تتعلق بالمحافظة، والمدرسة التي بها الابن ونوع إعاقة الابن (بصرياً - سمعياً - فكرياً)، واختيار أفضل نظام تعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً - سمعياً فكـرياً) مـن بيـن ثلاثة أنظمة تعليمية/تعلمية هي (مدرسة مستقلة - فصل في مدرسة العاديين - دمج في فصل واحد مع العاديين).

٥- مقـياس اتجاهـات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام تتضمن (١٨ عبارة) بالإضافة إلى ثلاث فقرات مفتوحة عن (عيوب - مزايا - متطلبات) الدمج، وأيضا بعض البيانات التعريفية التي تتعلق باسم المدرسـة، المحافظـة واختيار أفضل نظام تعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً - سمعياً فكرياً) من بين ثلاثة أنظمة تعليمية/تعلمية هي (مدرسة مستقلة - فصل في مدرسة العاديين - دمج في فصل واحد مع العاديين).

٦- مقياس اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى إزاء دمجهم مـع أقـرانهم الطلـبة العاديين في مدارس التعليم العام (٢٠ عبارة) بالإضافة إلى فقرة مفـتوحة لكـتابة أي رأي حر في نظام دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلـبة العاديين في التعليم العام، وبعض البيانات التعريفية التي تتعلق بالاسم (اختياري)، الجمعـية أو الهيئة التي ينتمي إليها المستجيب، وعنوانها، ثم اختيار أفضل نظام تعليمي

لـذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً – سمعياً فكرياً) من بين ثلاثة أنظمة تعليمية/تعلمية هي (مدرسة مستقلة – فصل في مدرسة العاديين – دمج في فصل واحد مع العاديين).

٧- اسـتبانة متطلـبات دمـج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مـدارس التعلـيم العام من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين/ القيادات التعليمية تتضمن سـبع فقرات مفتوحة لمتطلبات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً – سمعياً – فكـرياً) مـع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام تتعلق بكل من (التشريع – المعلـم – الأسـرة- الطالـب – المناهج – المدرسة- أخرى تذكر) بالإضافة إلى بعض البـيانات التعريفـية التي تتعلق بالمحافظة، والإدارة التعليمية، والوظيفة، واختيار أفضل نظـام تعليمـي لذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً – سمعياً فكرياً) من بين ثلاثة أنظمة تعليمـية/تعلمية هي (مدرسة مستقلة – فصل في مدرسة العاديين – دمج في فصل واحد مع العاديين).

- **تقدير الدرجات للمقاييس:**

اتبع الباحث في صياغة المقاييس طريقة ليكرت، ويوجد أمام كل عبارة ثلاثة اختيارات تمـثل (موافـق – موافق إلى حد ما – غير موافق)، وتقدر حسابياً (١ – ٢ – ٣) على التوالي للعبارة التي تمثل اتجاه إيجابي إزاء الدمج، (١ – ٢ – ٣) على التوالي للعبارة التي تمثل اتجاه سـلبي إزاء الدمج، ولحساب الدرجة الكلية لكل مقياس من مقاييس الاتجاهات المشار إليها سلفاً تجمـع درجات المستجيب على جميع العبارات لكل مقياس، وتتراوح قيمة درجات الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام بالنسبة لكل مقياس من المقاييس التى تتعلق بكل من:

١- الطلبة العاديين من (١٥:٤٥) درجة كحد أقصى.

٢- أولياء أمور الطلبة العاديين من (١٩:٥٧) درجة كحد أقصى.

٣- الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من (١٢:٣٦) درجة كحد أقصى.

٤- أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من (١٩:٥٧) درجة كحد أقصى.

٥- معلمين الطلبة العاديين، الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة من (١٨:٥٤) درجة كحد أقصى.

٦- المهتميـن بنشـاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني من (١٨:٥٤) درجة كحد أقصى.

• **معنى الدرجات للمقاييس:**

تشير الدرجات العالية التي تعلو (عدد فقرات المقياس ×٢) للمستجيبين أفراد عينة البحث الميداني على المقياس إلى الاتجاه الإيجابي إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، وتشير الدرجات المنخفضة التي تقل عن (عدد فقرات المقياس ×٢) إلى اتجاه سلبي إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

• **الخصائص السيكومترية للمقاييس:**

حدد الباحث الخصائص السيكومترية للمقاييس من خلال التعرف على مدى صدق وثبات المقاييس، وذلك كما سيتضح فيما يلي:

١- حساب صدق المقاييس:

تم حساب صدق المقاييس في البحث الراهن من خلال استخدام صدق المحتوى Content - Validity من خلال عرضها على (٣٥) محكماً من قطاع التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم، والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وكليتي التربية، والبنات بجامعة عين شمس، وذلك للإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما مدى ملاءمة محتوى مقاييس الاتجاهات إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام لتحقيق أهداف البحث الراهن؟
- هل المحتوى مرتبط منطقياً بمتغيرات البحث الاتجاهات ومتغيرات عينة البحث الطلبة وذوي الاحتياجات الخاصة، الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة، ومتطلبات الدمج الناجح؟
- هل يتلاءم محتوى المقاييس مع العينة المختارة وهي:
  - أ- طلاب وطالبات عاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة.
  - ب- أولياء أمور طلاب وطالبات عاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة.
  - ج- طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية).
  - د- أولياء أمور طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية).
  - هـ- معلمي ومعلمات طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة - العاديين.
  - و- الخبراء والقيادات التعليمية.
  - ز- المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني.

وذلك من خلال مدى تمثيل العبارات للمقاييس الذي اندرجت تحته لتعبر عنه عن طريق ثلاثة اختيارات هي:

- عبارة جوهرية وتقيس المقياس الذي تندرج تحته.
- عبارة مفيدة وليست جوهرية.
- عبارة غير جوهرية ولا تقيس المقياس الذي تندرج تحته.

استخدم الباحث طريقة لاوشي Lawshe (١٩٧٥) الإحصائية للحصول على معدل الاتفاق بين المحكمين من خلال نسبة صدق المحتوى Content Validity Ratio (CVR)، (Cohen R, J., 1988., pp. 127-128)

وأسفرت المعالجات الإحصائية لصدق المحتوى لجميع المقاييس عن نسب صدق العبارات CVR الذي تراوحت ما بين (٠,٣١ : ١) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) مما يؤكد على أن المقاييس صادقة، وتحقق الهدف الذي وضعت من أجل تحقيقه، وسيعرض الباحث نسبة صدق العبارات لكل مقياس من مقاييس البحث الراهن.

وتراوحت نتائج نسبة صدق العبارات (CVR) لكل مقياس من مقاييس هذا الجزء من البحث الميداني كما يلي:

١- لمقياس اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام ما بين (٠,٧١ : ١).
٢- لمقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام ما بين (٠,٦ : ١).
٣- لمقياس اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ما بين (٠,٧٧ : ١).
٤- لمقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ما بين (٠,٦٦ : ١).
٥- لمقياس اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ما بين (٠,٥٤ :١).
٦- لمقياس اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ما بين (٠,٤٣ :١).
٧- استبانة متطلبات دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين/القيادات التعليمية ما بين (٠,٣١ : ١).

وبذلك أصبح جميع المقاييس المستخدمة في هذا الجزء من البحث الميداني الراهن صادقة، وتقيس ما وضعت لقياسه.

٢- حساب ثبات المقاييس:

تم حساب ثبات المقاييس بطريقتين هما:

أ- طريقة إعادة تطبيق الاختبار Test Retest Reliability على عينة بلغ عدد فئاتها ستة فئات هي (٣٥) طالبا وطالبة عادية، (٣٥) ولي أمر للطلبة العاديين، (٣٠) طالب وطالبة مــن ذوي الاحتــياجات الخاصة، (٣٠) ولي أمر لطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، (٣٠) معلمــا للطلــبة العاديــين، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، (٥) شخصيات عامة من المهتمــين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني، وذلك بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (المرحلة الإعدادية) بمحافظة القاهرة.

وحللت استجابات أفراد عينة الثبات، وتبين أن قيم معامل الثبات للمقاييس الستة الأولى المشــار إلــيها ســلفاً باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation، ومعامل ارتباط سبيرمان Spearman Rank Order Correlation Coefficient
(Kiess, H, O., 1996., p. 586)
(٠,٧٥، ٠,٧٤، ٠,٨٧، ٠,٨٣، ٠,٧٧، ٠,٧٤) للمقايــيس الســتة المشــار إليها سلفاً على التوالــي، وذلك يؤكد ارتباط أو ثبات المقاييس وصلاحيتها للاستخدام على عينة هذا الجزء من البحث الراهن.

ب- تــم حســاب ثــبات المقاييس من خلال معامل ألفا (α) والبناء الداخلي للمقاييس/ التناسق الداخلــي (Reliability Analysis - Scale (ALPHA) Internal Consistency)، ويعتبــر معامــل ألفا (α) حــالة خاصة من قانون كــودر وريتشاردســون، وقد اقترحه كرونباخ Cronbach (١٩٥١)، نوفاك ولويس (١٩٦٧)، ويمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس إلى أجزاء بطرق مختلفة. (سعد عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص ص ٢١٠-٢١١).

ويــرى الــباحث أن اســتخدامه في هذا الجزء من البحث الراهن لمعرفة ثبات مقاييس الاتجاهات إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام مناسب جداً، وتم حسابه مــن خــلال بيانات ودرجات عينة التطبيق الميداني لهذا الجزء من البحث الراهن، والبالغ عدد فــئاتها ســت فئات هي (٢٦١) طالب وطالبة عادية، (٢٠٠) ولي أمر للطلبة العاديين، (٢٦٤) طالبا وطالبة من ذوي الاحتياجات الخاصة، (٢٣١) ولي أمر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، (٧٨) معلمــاً للطلــبة العاديــين والطلــبة ذوي الاحتياجات الخاصة، (١٨) شخصية عامة من

المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني، وذلك بمحافظات القاهرة، الفيوم، القليوبية، الشرقية، فكانت نتائج معامل ألفا (ALPHA) لكل مقياس من المقاييس التالية:

١- معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام (٠,٨٤).
٢- معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام (٠,٩٠).
٣- معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام (٠,٧٠٣).
٤- معامل ألفا كرونباخ لمقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام (٠,٩٤).
٥- معامـــل ألفـــا كـــرونباخ لمقياس اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتـــياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام (٠,٨٥).
٦- معامـــل ألفـــا كرونباخ لمقياس اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصـــة مـــن المجتمع المدني إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مـــدارس التعلـــيم العام (٠,٨٥)، ويتضح مما سبق أن جميع قيم معامل ألفا مرتفعة تدل على مستوى ثبات عالٍ لجميع المقاييس التي تقيس الاتجاه إزاء الـــدمج، وبذلك أصبح جميع المقاييس المستخدمة في هذا الجزء من البحث الراهن ثابتة وصالحة للاستخدام.

أسلوب التطبيق الميداني:

تـــم التطبـــيق الميدانـــي للمقاييس السبعة على عينة هذا الجزء من البحث الراهن وفق خطابات رسمية معتمدة من المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، وخطابات موافقة الجهات الأمنية بوزارة التربية والتعليم، وأيضا خطابات بموافقة وكلاء وزارة التربية والتعليم بمحافظات القاهرة، والفيوم، والقليوبية، والشرقية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تمـــت معالجـــة البـــيانات التـــي أســـفر عنها هذا الجزء من البحث الميداني بالطرائق الإحصائية التالية:

١- تم حساب الصدق للأدوات المستخدمة في البحث الراهن بطريقة لاوشى Lawshe(١٩٧٥) الإحصائية للحصول على معدل الأتفاق بين المحكمين:

(Cohen R.,J., 1988,pp.127-128)

٢- تم حساب الثبات للأدوات المستخدمة في البحث الراهن بطريقتين:

١/٢ بطريقة إعادة تطبيق الاختبار Test Retest Reliability باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficients (rp

ومعامل أرتباط سبيرمان (Spearman Correlation Coefficients (rs

(Larry, E., Toothaker.,& Lise Miller(.,1996.,p.list of Major formulas)

٢/٢ معامل ألفا α كرونباخ (ALPHA) – Reliability Analysis Scale

(سعد عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص ص٢١٠-٢١١)

٣- استخدمت النسبة المئوية للعبارات/ الفقرات

٤- تـم حسـاب تجميع البيانات Summarize من خلال كل: الإحصاء التكراري واختياراته Statistics Frequencies، الإحصـاء الوصفي واختباراته statistics Descriptive، وأيضـا تم حساب فروق المتوسطات Compare Means من خلال اختبار (ت) للعينات المسـتقلة t. Test for Independent Samples وتحليـل التباين الأحاد One- Way ANOVA، واختبار شيفية Sheffe test التتابعى، ومعامل ارتباط بيرسون (rs)، ومعامل ارتباط سبيرمان (r_p)، معامل ألفا α كرونباخ (ALPHA)–Reliability Analysis Scale

وذلك وفق برنامج (SPSS for Windows Release.10.0 (June, 2001

وقام الباحث باختبار المعالجة الإحصائية الناتجة من البرنامج المشار إليه سابقا يدويا من خلال المعادلات التالية:

- اختبار (ت) t. Test للعينات المستقلة

(فؤاد البهى السيد،١٩٧٩، ص ص٤٦٠-٤٧٤)

- معامل ارتباط سبيرمان

Spearman Rank- order Correlation Cofficient
(Kiess,H.,O.,1996.,p.586)

- استخدام حجم التأثير Effect Size عن طريق:

١- (d) بدلالة قيمة اختبار (ت) t. Test ودرجة الحرية (df):

وفق المعادلة $d= \frac{2t}{\sqrt{df}}$

٢- (η^2) بدلالــة قــيمة تحلــيل التباين الأحادي One- Way ANOVA من خلال مجموع المربعات بين المجموعات بالنسبة لمجموع المربعات الكلي وفق المعادلة التالية

$$\eta^2 = \frac{SS_B}{SS_{total}}$$

٣- (C) بدلالة اختبار (كا٢) Chi-Squre من خلال المعادلة التالية:

$$C = \sqrt{\frac{x^2}{x^2 + n}}$$

والجدول التالي يوضح تفسير قيمة حجم التأثير

جدول رقم (٢٠)

يوضح قيم حجم التأثير Effect size

Effect size	Small	Medum	Large
d	0.2	0.5	0.8
η^2	0.01	0.06	0.14
C	0.1	0.24	0.37

(رشدى فام منصور،١٩٧٢، ص ص ٦٩- ٧٢)

خامساً: النتائج وتفسيرها وتحليلها:

يتناول هذا الجزء النتائج التي أسفر عنها التطبيق الميداني لمقاييس الاتجاهات إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام في مصر، وسوف يقوم الباحث بعرض النتائج الخاصة بواقع اتجاهات أفراد عينة هذا الجزء من البحث إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، وأيضا أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية- السمعية – الفكرية)، وذلك بمرحلة التعليم الإعدادي (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) كمحاولة للإجابة على تساؤلات المقاييس الخاصة بهذا الجانب، يلي ذلك عرض نتائج فروض البحث... المتعلقة بمتغيرات البحث(الاتجاه إزاء دمج ذوي

الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام)، ومتغيرات عينة البحث التالية:

١- نوع الإعاقة للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية).

٢- نوع الإعاقة لأولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية).

٣- نوع التعليم للمعلم (عام للطلبة العاديين- خاص للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة)

٤- مستوى المؤهل الدراسى للمعلم (متوسط- فوق المتوسط- عالى/ جامعي- دراسات عاليا).

٥- عدد سنوات الخبرة للمعلم (أقل من ٥ سنوات- من ٥: ١٠ سنوات- أكثر من ١٠ سنوات).

ثم مناقشة عامة لأهم نتائج هذا الجزء من البحث الراهن.

أولا: النتائج الخاصة بواقع اتجاهات أفراد عينة البحث إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام:

لقد أسفر التطبيق الميداني عما يلي:

السؤال الأول .. ونتائجه:

ما اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج أقرانهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل استجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث البالغ قوامها (٢٦١) تلميذاً وتلميذة عاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين على (١٤٧، ٣٨، ٤١، ٣٥) من الحلقة الثانية بالتعليم الأساسى بمحافظات القاهرة، الفيوم، القليوبية، الشرقية على التوالي.

حساب المتوسطات التكرارية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي لاستجابات أفراد عينة البحث.

ويوضح الجدول التالي اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج أقرانهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

جدول (٢١)

يوضح اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج ذوي أقرانهم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام

	العبـــــــــــارات	متوسط العبارة	%	الترتيب
١	أرحب بمساعدة طالب معوق في المذاكرة إذا طلب مني ذلك.	٢,٦	٨٦,٧	٧
٢	أعتقد أنه من الأفضل أن يتعلم الطلاب المعوقين في فصول مستقلة.	١,٧٣	٥٧,٧	١٥
٣	أعتقد أن وجود طلاب معوقين في فصلي الدراسي سيعطل شرح المعلم.	٢,٢٥	٧٥	١٤
٤	يسعدني مرافقة طالب معوق أثناء الذهاب أو العودة من المدرسة.	٢,٤٧	٨٢,٣	١٠
٥	أفضل عدم التعامل مع أي طالب معوق.	٢,٨٢	٩٤	١
٦	إذا تواجد في فصلي الدراسي طلاب معوقين سأحول إلى مدرسة أخرى.	٢,٧٩	٩٣	٢
٧	أرحب بأن يكون لي صديق معوق.	٢,٤٧	٨٢,٢	١٣
٨	يضايقني جلوس طالب معوق جواري في الفصل الدراسي.	٢,٥٥	٨٥	٨
٩	أري أن مشكلات المعوقين يجب حلها بعيدا عن العاديين.	٢,٣٣	٧٧,٧	١٢
١٠	أرحب بمشاركة الطلاب المعوقين في أنشطتنا المدرسية.	٢,٦١	٨٧	٦
١١	أعتقد أن وجود طلاب معوقين في فصلي الدراسي سيقلل من استفادتنا من المعلم.	٢,٤٩	٨٣	٩
١٢	أرحب بالذهاب إلى حفل عيد ميلاد طالب معوق عند دعوتي.	٢,٧٥	٩١,٧	٣
١٣	أعتقد أن الطلاب المعوقين ليس لهم حق التواجد في فصول الطلاب العاديين.	٢,٧٠	٩٠	٤
١٤	يضايقني أن أقف في طابور الصباح بجوار طالب معوق.	٢,٦٧	٨٩	٥
١٥	أرحب بتواجد طلاب معوقين في نفس الفصل الدراسي.	٢,٤٤	٨١,٣	١٢
	متوسط درجات اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.	٣٧,٦٦	٨٣,٧	إيجابي

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن اتجاهات الطلاب العاديين كانت إيجابية إلى درجة كبيرة إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام حيث كان متوسط درجات اتجاهات الطلبة العاديين إزاء الدمج (٣٧,٦٦) درجة أي بنسبة ٨٣,٧% من الدرجة العظمى للمقياس (٤٥) درجة.

(حيث أنه كلما ارتفعت الدرجة على مقياس الاتجاهات عن (٣٠) درجة تعني اتجاه إيجابي إلى درجة كبيرة إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام). وبتحليل استجابات الطلبة العاديين كانت اتجاهاتهم إيجابية إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع عبارات المقياس فيما عدا عبارة (أعتقد أنه من الأفضل أن يتعلم الطلاب المعوقين في فصـــول مستقلة) الـــذي وافـــق عليها (٥٢,٢%) مـــن الطلبـــة العاديـــن،(٢٦,٤ %) وافقوا إلى حد ما من أفراد عينة هذا الجزء من البحث، وقد يرجع ذلك إلى أن عملية التعليم/التعلم لها مقومات خاصة ترتبط بطبيعة المتعلم ومستواه التعليمي.

السؤال الثاني .. ونتائجه:

ما اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل استجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث البالغ قوامها (٢٠٠) ولي أمر للطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين على (١٢٤، ٢٣، ٣٥، ١٨) من محافظات القاهرة، الفيوم، القليوبية، الشرقية على التوالي.

حساب المتوسطات التكرارية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي لاستجابات أفراد عينة البحث.

ويوضح الجدول التالي اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام:

جدول (٢٢)

يوضح اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم في مدارس التعليم العام

العبـــــــــــــارات	متوسط العبارة	%	الترتيب
١- يضايقني وجود فصول خاصة بالمعوقين داخل مدرسة ابني.	١,٧٢	٥٧,٣	١٦
٢- يضايقني تعليم ابني مع تلاميذ معوقين في فصل واحد.	١,٨٤	٦١,٣	١٠
٣- أعتقد أن من الأفضل تعليم المعوقين في فصول خاصة بهم.	١,٢٩	٤٣	١٩
٤- أري أن دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سيسبب الكثير من المشاكل.	١,٥٤	٥١,٣	١٨
٥- أعتقد أن وجود المعوقين في مدرسة التلاميذ العاديين سيشكل خطراً كبيراً على التلاميذ العاديين.	٢,١٣	٧١	٥
٦- أعتقد أن دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سينتهي بالفشل الزريع للأثنين.	٢,١٠	٧٠	٦
٧- أعتقد أن ابني سيكون مستوى استفادته تعليمياً أقل في وجود طلاب معوقين معه.	١,٧٨	٥٩,٣	١٣
٨- أعتقد أنني سأرحب بمشاركة أبني في عيد ميلاد شخص معوق.	٢,٨٠	٩٣,٣	١
٩- أعتقد أن وجود التلاميذ المعوقين في مدرسة واحدة مع العاديين يقيد من حركه ومستوى أداء التلاميذ العاديين.	١,٩١	٦٣,٧	٨
١٠- أعتقد أن نظام دمج المعوقين مع التلاميذ العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل.	١,٧٨	٥٩,٣	١٤
١١- وجود أبني في مدرسة بها تلاميذ معوقين سيشعرني بعدم الأمان.	٢,٢٤	٧٤,٧	٣
١٢- أرفض إشراك ابني في رحلة مدرسية بها تلاميذ معوقين.	٢,٢٣	٧٤,٣	٤
١٣- أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين له آثار سلبية عليهم.	١,٧٧	٥٩	١٥
١٤- أشجع ابني علي صداقة شخص معوق.	٢,٤٥	٨١,٧	٢
١٥- أعتقد أنه آن الأوان لتعليم التلاميذ المعوقين في مدرسة العاديين.	١,٦٦	٥٥,٣	١٧
١٦- أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين يزيد من ثقة التلاميذ العاديين بأنفسهم.	١,٩٢	٦٤	٧

تابع جدول (٢٢)

العبـــــــــــــــــــــــارات	متوسط العبارة	%	الترتيب
١٧- أعتقد أن من حق التلاميذ المعوقين أن يتلقوا التعليم مع زملائهم العاديين في مدرسة واحدة.	١,٨٣	٦١,٢	١١
١٨- أعتقد أن وجود التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة مضيعة لوقت كل منهم.	١,٨٩	٦٣	٩
١٩- أعتقد أن نظام دمج المعوقين مع العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل.	١,٨٢	٦٠,٧	١٢
متوسط درجات اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم في مداس التعليم العام.	٣٦,٦٨	٦٤,٣٥	سالب

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة كانت سلبية إلى درجة كبيرة إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، حيث كان متوسط درجات اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء الدمج (٣٦,٦٨) درجة أي بنسبة ٦٤,٣٥% من الدرجة العظمى للمقياس، (٥٧) درجة، والتي يكون فيها الاتجاه إيجابي عندما يساوي أو يعلو عن (٣٨) درجة بنسبة ٦٦,٧%، والتي تعبر عن الموافقة إلى حد ما إزاء الدمج،

وبتحليل استجابات أولياء أمور الطلبة العاديين كان اتجاهاتهم سلبية إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أبنائهم في جميع عبارات المقياس فيما عدا العبارات التالية التي كانت تعبر عن اتجاه إيجابي إزاء الدمج، وفق الترتيب التنازلي التالي:

أعتقد أنني سأرحب بمشاركة ابني في عيد ميلاد شخص معاق بنسبة موافقة (٩٣,٣%).

أشجع ابني على صداقة شخص معاق بنسبة موافقة (٨١,٧%).

وجود ابني في مدرسة بها تلاميذ معوقين سيشعرني بعدم الأمان، وكانت نسبة عدم الموافقة ٧٤,٧%.

أرفض إشراك ابني في رحلة مدرسية بها تلاميذ معوقين، وكانت نسبة عدم الموافقة ٧٤,٣%.

أعتقد أن وجود المعوقين في مدرسة التلاميذ العاديين سيشكل خطراً كثيراً على التلاميذ العاديين، وكانت نسبة عدم الموافقة ٧١%.

أعتقد أن دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سينتهي بالفشل الزريع للاثنين، وكانت نسبة عدم الموافقة ٧٠%.

والخلاصة هو أن عينة المستجيبين من أولياء أمور الطلبة العاديين من غير ذوى الاحتياجات الخاصة تؤيد أي نشاط أو عمل لا صفي مشترك مع ذوي الاحتياجات الخاصة، ولكنها تفضل أن توجه عملية التعليم الصفي في جهة تتمشى مع قدرات واستعدادات وإمكانيات المتعلم.

السؤال الثالث .. ونتائجه:

ما اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل استجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث البالغ قوامها (٢٦٤) تلميذاً وتلميذة من ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين على (٧٨، ١٠٥، ٨١) تلميذاً وتلميذة من ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً، سمعياً، فكرياً) على التوالي من أربع محافظات القاهرة، الفيوم، القليوبية، الشرقية.

حساب المتوسطات التكرارية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي لاستجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث.

ويوضح الجدول التالي اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

جدول (٢٣)

يوضح اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

م	العبارات	متوسط	%	الترتيب
١	أفضل أن يكون كل أصدقائي لهم نفس إعاقتي.	١,٧٤	٥٨	١١
٢	يسعدني الالتحاق بمدرسة عامة.	١,٧٩	٦٠	٨
٣	تضايقني المذاكرة مع طالب عادي..	٢,١١	٧٠,٣	٣
٤	يسعدني مرافقة طالب عادي في الذهاب والعودة من المدرسة.	٢,٠٣	٦٧,٧	٥
٥	أشعر بالخجل والاضطراب عند مشاركة الطلاب العاديين في أي نشاط (رحلة/ مسابقة).	٢,٢٣	٧٤,٣	١
٦	أرفض الذهاب إلى حفل عيد ميلاد طالب عادي لعدم احترام العاديين لنا.	٢,١٦	٧٢	٢
٧	أرحب بالتواجد في فصل طلاب عاديين لأنني أستطيع أن أحقق النجاح مثلهم.	١,٩١	٦٣,٧	٧
٨	أري أن تواجدي في فصل به طلاب عاديين سيقلل من فرص استفادتي من المعلم.	١,٧٨	٥٩,٣	٩
٩	أعتقد أن نوع إعاقتي يمنع من التنافس مع العاديين في الدراسة.	٢,٠٤	٦٨	٤
١٠	أعتقد أن من حقي التواجد مع زملائي العاديين في نفس فصولهم.	١,٧٥	٥٨,٣	١٠
١١	أفضل أن أكون في مدرسة مستقلة بعيداً عن مدرسة الطلاب العاديين.	١,٦٣	٥٤,٣	١٢
١٢	أعتقد أن فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلاب عاديين في فصل واحد فكرة فاشلة.	٢,٠٢	٦٧,٦	٦
	متوسط درجات اتجاهات الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.	٢٣,١٨	٦٤,٣٩	سالب

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً – سمعياً – فكرياً) كانت سلبية إلى درجة بسيطة جداً إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

حيث كان متوسط درجاتهم على مقياس الاتجاهات إزاء الدمج (٢٣,١٨) درجة أي بنسبة ٦٤,٣٩% من الدرجة العظمى للمقياس (٣٦) درجة، والتي يكون فيها الاتجاه إيجابي عندما يساوي أو يعلو عن (٢٤) درجة بنسبة ٦٦,٦٧%، والتي تعبر عن الموافقة إلى حد ما إزاء الدمج، وبتحليل استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كان اتجاهاتهم سلبية إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع عبارات المقياس فيما عدا العبارات التالية مرتبة ترتيباً تنازلياً، والتي تعبر عن اتجاه إيجابي إزاء الدمج:

أشعر بالخجل والاضطراب عند مشاركة الطلاب العاديين في أي نشاط (رحلة/مسابقة) حيث كانت نسبة عدم الموافقة ٧٤,٣%.

أرفض الذهاب إلى حفل عيد ميلاد طالب عادي لعدم احترام العاديين لنا حيث كانت نسبة عدم الموافقة ٧٢%.

تضايقني المذاكرة مع طالب عادي بنسبة عدم موافقة ٧٠,٣%.

أعتقد أن نوع إعاقتـــي يمنع من التنافس مع العاديين في الدراسة بنسبة عدم موافقة ٦٨%.

يسعدني مرافقة طالب عادي في الذهاب والعودة من المدرسة بنسبة موافقة ٦٧,٧%.

أعتقد أن فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في فصل واحد فكرة فاشلة بنسبة عدم موافقة ٦٧,٧%.

الخلاصة يرحب الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بالاقتراب من مستوى أقرانهم الطلبة العاديين حتى لا يشعروا بالنقص.

السؤال الرابع .. ونتائجه:

ما اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل استجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث البالغ قوامها (٢٣١) ولى أمر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة موزعين على (٧٦، ٨١، ٧٤) ولى أمر الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصريا- سمعيا- فكريا) على التوالي من محافظات القاهرة، الفيوم، القليوبية، الشرقية.

حساب المتوسطات التكرارية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي لاستجابات أفراد عينة البحث.

ويوضح الجدول التالي اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام:

جدول (٢٤)

يوضح اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

العبارات	متوسط	%	الترتيب
١- أظن أن وجود ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيكسبه عادتهم.	١,٧٤	٥٨	١٠
٢- أعتقد أن وجود ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيشعره بالخوف والرهبة.	١,٧٦	٥٨,٧	٨
٣- أعتقد أن المدارس الخاصة بالمعوقين تقدم لهم الرعاية المناسبة.	١,٣٧	٤٥,٧	١٨
٤- أعتقد أن مشاركة ابني المعوق للتلاميذ العاديين في مدارسهم سيقلل من شعوره بالإعاقة.	١,٨٤	٦١,٣	٤
٥- أعتقد أن وجود أبني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيجلب له السخرية والاستهزاء.	١,٦٨	٥٦	١٢
٦- أعتقد أن وجود أبنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيساعده على تكوين علاقات اجتماعية طيبة معهم.	١,٨٤	٦١,٣	٥
٧- أعتقد أن وجود أبنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيحقق تقدما في دراسته.	١,٦٣	٥٤,٣	١٦
٨- أعتقد أن نظام دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سينتهى بالفشل الزريع للأثنين.	١,٧٥	٥٨,٣	٩
٩- أعتقد أن نظام دمج المعوقين مع التلاميذ العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل.	١,٦٥	٥٥	١٥
١٠- أعتقد أن دعوة أبنى المعوق إلى حفل فيه الكثير من التلاميذ العاديين يسبب لي بعض الانزعاج.	١,٨٦	٦٢	٣
١١- أعتقد وجود ابنى المعوق بين التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة سيكون له أثر طيب في نفسة.	١,٨٣	٦١	٦
١٢- أعتقد أن نفسية ابنى المعوق ستتحسن كثيراً إذا إلتحق بمدرسة التلاميذ العاديين.	١,٧٠	٥٦,٧	١١
١٣- أشعر بالسعادة عند مشاركة ابنى المعوق للتلاميذ العاديين في الأنشطة المدرسية.	٢,٢٤	٧٤,٧	١
١٤- أعتقد أن التحاق ابنى المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيزيد من ثقته بنفسه.	١,٨٣	٦١	٧
١٥- أعتقد أن التحاق ابنى المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيشعره بحب الأخرين له.	١,٩٤	٦٤,٧	٢
١٦- أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين في مدرسة وأحده مضيعة لوقت كل منهم.	١,٦٥	٥٥	١٤
١٧- سأشعر بعدم الأمان إذا تواجد ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين.	١,٦٨	٥٦	١٣
١٨- أعتقد أن ابنى المعوق سينخفض مستوى تعليمية وتعلمه في مدرسة التلاميذ العاديين.	١,٦٣	٥٤,٣	١٧
١٩- أفضل وجود ابنى المعوق في مدرسة خاصة بنوع إعاقته فقط.	١,٣٥	٤٥	١٩
متوسط درجات اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام	٣٢,٩٦	٥٧,٨٢	سالب

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً – سمعياً – فكرياً) كانت سالبة إلى درجة كبيرة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

حيث كان متوسط درجاتهم على مقياس الاتجاه إزاء الدمج (٣٢,٩٦) درجة أي بنسبة ٥٧,٨٢% من الدرجة العظمى للمقياس (٥٧) درجة، والتي يكون فيها الاتجاه إيجابي عندما يساوي أو يعلو عن (٣٨) درجة بنسبة ٦٦,٦٧%، والتي تعبر عن الموافقة إلى حد ما إزاء الدمج، وبتحليل استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً – سمعياً – فكرياً) كانت اتجاهاتهم سلبية إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع عبارات مقياس الاتجاه فيما عدا عبارة (أشعر بالسعادة عند مشاركة ابني المعوق للتلاميذ العاديين في الأنشطة المدرسية) بنسبة موافقة ٧٤,٧%. وهذا يعني أن الآباء يميزون بين الدمج في الحياة العامة والتخصص التعليمي عند التدريس.

السؤال الخامس .. ونتائجه:

ما اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل استجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث البالـــغ قوامها (٢٩٣) معلـــما ومعلمة موزعيـــن علـــى (٢١٥،٧٨) معلما ومعلمة للطلبة العاديين، ومعلما ومعلمة للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة على التوالي من أربع محافظات القاهرة، الفيوم، القليوبية، الشرقية.

حساب المتوسطات التكرارية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلى لاستجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث.

ويوضح الجدول التالى اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام:

جدول رقم (٢٥)

ويوضح اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

م	العبـــــــــارات	المتوسط	%	الترتيب
١	التعامل مع الطلاب المعوقين يضايقني.	٢,٦٧	٨٩	١
٢	يصعب التعامل مع العاديين والمعوقين في فصل دراسي واحد.	١,٦٠	٥٣,٣٣	١٧
٣	أرى أن سياسة دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين تتلاءم مع احتياجات الأطفال المعوقين.	١,٦٣	٥٤,٣٣	١٦
٤	أرى عزل المعوقين في مدارس خاصة بهم.	١,٧٣	٥٧,٦٧	١٣
٥	اعتقد أن دمج الأطفال المعوقين مع العاديين يعتبر تعدي على حقوق الأطفال العاديين.	٢,٣٣	٧٧,٦٧	٤
٦	أرى أن تكون فصول المعوقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم معا في الأنشطة فقط.	١,٧٢	٥٧,٣٣	١٤
٧	أرى أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها.	١,٥٦	٥٢	١٨
٨	أرى أن سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين نحو المعوقين.	٢,١٧	٧٢,٣٣	٥
٩	أعتقد أن الأطفال المعوقين يتعرضون لسخرية وتحقير في فصول العاديين.	١,٧٢	٥٧,٣٣	١٥
١٠	أفضل التدريس في مدارس عادية ليس بها معوقين.	٢,٤٢	٨١,٣٣	٣
١١	أرى أن الدمج يفيد في تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعا	١,٩١	٦٣,٦٧	٩
١٢	لو وجدت فرصة عمل أخرى سأستقيل فوراً.	٢,٦٦	٨٨,٦٧	٢
١٣	أعتقد أن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية على كل من المعوقين والعاديين.	٢,٠١	٦٧	٧
١٤	أرى أن سياسة الدمج تسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعوقين بينهم.	٢,٠٧	٦٩	٦
١٥	أرى أنه لا جدوى من دراسة الطفل العادي والطفل المعوق في فصل دراسي واحد.	١,٨٠	٦٠	١١
١٦	هناك صعوبة في تفاعل المعوقين مع العاديين في المدرسة.	١,٧٧	٥٩	١٢
١٧	أرى أن قدرات المعوقين تسمح لهم بالتعامل مع العاديين.	١,٨٥	٦١,٦٧	١٠
١٨	أرى أن المعوقين سوف يستفيدوا كثيرا من اندماجهم مع العاديين.	١,٩٦	٦٥,٣٣	٨
	متوسط درجات اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.	٣٥,٥٨	٦٥,٨٩	سالب

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن اتجاهات المعلمين كانت سالبة إلى درجة بسيطة جداً إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

حيث كان متوسط درجاتهم على المقياس إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام (٣٥,٥٨) درجة أي بنسبة ٦٥,٨٩% من الدرجة العظمى للمقياس (٥٤) درجة، والدرجة التي يكون فيها الاتجاه إيجابي إلى حد ما عندما يساوي أو يعلو عن (٣٦) درجة أي بنسبة ٦٦,٦٧% من المجموع الكلي لدرجات المقياس، والتي تعبر عن الموافقة إلى حد ما إزاء الدمج، وبتحليل استجابات المعلمين كانت اتجاهاتهم سلبية بدرجة بسيطة إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات

الخاصة في مدارس التعليم العام في جميع عبارات المقياس فيما عدا العبارات التالية التي كانت تعبر عن اتجاه إيجابي إزاء الدمج، وفق الترتيب التنازلي التالي:

فيما يتعلق بعدم الموافقة على:

التعامل مع الطلبة المعوقين يضايقني بنسبة (٨٩%).

لو وجدت فرصة عمل أخرى سأستقيل فوراً (٨٨,٦٧%).

أفضل التدريس في مدارس عادية ليس بها معوقين (٨١,٣٣%).

أعتقد أن دمج الأطفال المعوقين مع العاديين يعتبر تعدي على حقوق الأطفال العاديين بنسبة (٧٧,٦٧%).

فيما يتعلق بالموافقة على:

أرى أن سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين نحو المعوقين بنسبة (٧٢,٣٣%).

أرى أن سياسة الدمج تسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعوقين بينهم بنسبة (٦٩%).

أعتقد أن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية على كل من المعوقين والعاديين بنسبة (٦٧%).

الخلاصة: هى أن عينة المستجيبين من المعلمين تؤيد فكرة الدمج إلى حد ما في أي نشاط أو عمل لا صفي مشترك بين الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وأقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، ولكنها ترى أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها من حيث صعوبة التعامل مع العاديين والمعوقين في فصل دراسي واحد مما يتطلب سياسة واضحة تتلاءم مع احتياجات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة، وأيضا تغيير اتجاهات الطلبة العاديين إزاء أقرانهم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة من حيث عدم السخرية والتحقير لهم أثناء الدمج، ولذا تفضل أن توجه عملية التعليم التعلم الصفي في جهة تتمشى مع قدرات واستعدادات وإمكانيات المتعلم.

السؤال السادس ونتائجه:

ما اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل استجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث البالغ قوامها (١٨) من الشخصيات العامة المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في مصر.

حساب المتوسطات التكرارية، والنسب المئوية، والترتيب التنازلي لاستجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث.

ويوضح الجدول التالي اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

جدول (٢٦)

يوضح اتجاهات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

العبــــــــــــارات	المتوسط	%	الترتيب
١- أري أن الطفل المعوق يحتاج إلي التفاعل مع أطفال عاديين في مثل سنه لممارسة الأنشطة المختلفة معهم	٢,٨٣	٩٤,٣٣	٤
٢- أعتقد أن الطفل المعوق يحتاج إلي بيئة أقل قيودا تسمح له بالتفاعل مع الأطفال العاديين ضمن برامج تناسبهم معا.	٢,٨٣	٩٤,٣٣	٣
٣- أري أنه من الأفضل تعليم المعوقين في جماعات وهيئات خاصة بهم.	٢,٣٣	٧٧,٦٧	١٦
٤- أري أن الطفل المعوق ذهنياً لديه قدر من المهارات الأدائية التي يمكن تنميتها في ظل بيئة يتفاعل مع الأطفال العاديين.	٢,٧٢	٩٠,٦٧	١١
٥- أعتقد أن سياسة دمج المعوقين مع العاديين ستسهم في عدم إحساس الطفل المعوق بالعزله كما تساعده على التكيف النفسي والاجتماعي.	٢,٧٢	٩٠,٦٧	١٠
٦- أري أن سياسة دمج الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين لا تتلاءم مع احتياجات الأطفال المعوقين.	٢,٣٩	٧٩,٦٧	١٥
٧- أعتقد أن سياسة الدمج ستسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعوقين بينهم.	٢,٥٦	٨٥,٣٣	١٣
٨- أؤمن بمبدأ التربية للجميع والذي يكفل هذا الحق لجميع الأطفال عاديين أو معوقين جنبا إلي جنب.	٢,٧٨	٩٢,٦٧	٩
٩- أعتقد أن دمج الأطفال المعوقين مع العاديين يعتبر تعدي على حقوق الأطفال العاديين.	٢,٨٣	٩٤,٣٣	٢
١٠- أري أن تكون فصول المعوقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم معا في الأنشطة فقط.	٢,٠٠	٦٦,٦٧	٢٠
١١- أعتقد انه أن الأوان للمشاركة النشطة من جانب المنظمات الحكومية وغير الحكومية في تفعيل دمج المعوقين في المدارس العامة.	٢,٩٤	٩٨	١
١٢- أعتقد أن المدرس يصعب عليه السيطرة على الطفل المعوق في الفصول العادية.	٢,٠٦	٦٨,٦٧	١٨
١٣- أعتقد أن الطفل المعوق له حقّ أساسي في التعليم ويجب أن يعطي له هذه الفرصة إلي جانب الطفل العادي.	٢,٨٣	٩٤,٣٣	٦
١٤- أري أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها في مصر.	٢,٠٦	٦٨,٦٧	١٩
١٥- أعتقد أن سياسة الدمج ستساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدي الأطفال العاديين نحو المعوقين.	٢,٨٣	٩٤,٣٣	٥
١٦- أري أن الاحتياجات التربوية والنفسية للمعوقين لا يمكن تحقيقها من خلال سياسة الدمج.	٢,٦٧	٨٩	١٢

تابع جدول (٢٦)

العبـــــــــــــارات	المتوسط	%	الترتيب
١٧- أعتقد أن سياسة الدمج يمكن أن تنجح إذا تعاون الجميع وسادت روح العمل في فريق.	٢,٨٣	٩٤,٣٣	٧
١٨-أعتقد أن الأطفال المعوقين سيتعرضون للأذى النفسي من سخرية وتحقير في الفصول الدراسية العامة.	٢,٥٠	٨٣,٣٣	١٤
١٩- أعتقد أن فكرة الدمج صائبة ولها فوائد تربوية ونفسية على كل من المعوقين والعاديين.	٢,٧٨	٩٢,٦٧	٨
٢٠- أعتقد أن الطفل المعوق يمكن أن يلحق في فصل دراسي واحد مع الطفل العادي إذا أتيحت الظروف الملائمة.	٢,٣٣	٧٧,٦٧	١٧
متوسط درجات اتجاهات المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام	٥١,٨٣	٨٦,٣٨	إيجابي

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن اتجاهات المهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة كانت إيجابية بدرجة كبيرة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين من غير ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام.

حيث كان متوسط درجات المهتمين بنشاط ذوي الاحتياجات الخاصة على مقياس الاتجاهات إزاء الدمج (٥١,٨٣) درجة أي بنسبة ٨٦,٣٨% من الدرجة العظمى للمقياس (٦٠) درجة، والتى يكون فيه الاتجاه إيجابي عندما يساوى أو يعلو عن (٤٠) درجة أي بنسبة٦٦,٦٧%، والتى تعبر عن الموافقة إلى حد ما إزاء الدمج، وبتحليل استجابات المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى كانت اتجاهاتهم إيجابية إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في جميع عبارات المقياس.

الخلاصة: أن المهتمين بنشاط الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني يرون أن تكافؤ الفرص والعدالة بين المواطنين تتطلب دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

السؤال السابع .. ونتائجه:

ما افضل نظام تعليمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً - سمعياً - فكرياً) من وجهة نظر الفئات التالية:

أولياء أمور الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة(بصرياً - سمعياً - فكرياً) في مدارس التعليم المستقل حسب نوع الإعاقة.

معلمي الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

معلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة(بصرياً - سمعياً - فكرياً) في مدارس التعليم المستقل حسب نوع الإعاقة.

الخبراء والمتخصصين من القيادات التعليمية في التعليم (العام - الخاص لذوى الاحتياجات الخاصة).

الشخصيات العامة المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدنى.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالخطوات التالية:

تحليل استجابات أفراد عينة البحث المشار إليهم سلفا، والبالغ عددهم (٦٠٦) فردا موزعين على (٢٠٠، ١١٨، ٧٦، ١٦٦، ٣١، ١٥) فردا على التوالي بالنسبة لفئات أفراد العينة المشار إليهم سلفا.

حساب المتوسطات التكرارية، والنسب المئوية، لاستجابات أفراد عينة هذا الجزء من البحث.

وتوضح الجداول التالية افضل نظام تعليمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (بصرياً - سمعياً - فكرياً) :

جدول (٢٧)

يوضح أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بصرياً من وجهة نظر أفراد عينة البحث

المتغيرات	افضل نظام تعليمى لذوى الاحتياجات الخاصة البصرية					
	مدرسة مستقلة		فصل فى مدرسة العاديين		دمج فى فصل واحد مع العاديين	
	ت	%	ت	%	ت	%
- أولياء أمور الطلبة العاديين	١٣٧	٦٨,٥	٤٢	٢١	٢١	١٠,٥
- أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة	٨٦	٧٢,٨٨	١٥	١٢,٧١	١٧	١٤,٤١
- معلمى الطلبة العاديين	٦٠	٧٨,٩٥	١٦	٢١,٠٥	-	-
- معلمى الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة	١١٣	٦٨,٠٧	٣١	١٨,٦٧	٢٢	١٣,٢٥
- الخبراء والمتخصصين	٢٦	٨٣,٨٧	٤	١٢,٩	١	٣,٢٣
- الجمعيات الأهلية	٤	٢٦,٦٧	٥	٣٣,٣٣	٦	٤٠
جملة العينة	٤٢٦	٧٠,٣٠	١١٣	١٨,٦٥	٦٧	١١,٠٦

جدول رقم (٢٨)

يوضح أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة السمعية من وجهة نظر أفراد العينة

المتغيرات	أفضل نظام تعليمى لذوى الاحتياجات الخاصة البصرية					
	مدرسة مستقلة		فصل فى مدرسة العاديين		دمج فى فصل واحد مع العاديين	
	ت	%	ت	%	ت	%
- أولياء أمور الطلبة العاديين	١٢٦	٦٣	٥٦	٢٨	١٨	٩
- أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة	٩٤	٨٠,٣٤	١٦	١٣,٦٨	٧	٥,٩٨
- معلمى الطلبة العاديين	٥٤	٧٥	١٦	٢٢,٢٢	٢	٢,٧٨
- معلمى الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة	٩٧	٦٣,٤	٤١	٢٦,٨	١٥	٩,٨
- الخبراء والمتخصصين	١٣	٣٠,٩٥	٦	١٤,٢٩	٣	٧,١٤
- الجمعيات الأهلية	-	-	٨	٥٧,١٤	٦	٤٢,٨٦
جملة العينة	٣٨٤	٦٤,٢١	١٤٣	٢٣,٩١	٥١	٨,٥٣

جدول رقم (٢٩)

يوضح أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة فكريا من وجهة نظر أفراد عينة البحث

المتغيرات	افضل نظام تعليمى لذوى الاحتياجات الخاصة البصرية								اجمالى العينه
	مدرسة مستقلة		فصل فى مدرسة العاديين		دمج فى فصل واحد مع العاديين		لم يحدد		
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ن
- أولياء أمور الطلبة العاديين	١٤٩	٧٤,٥	٣٥	١٧,٥	١٦	٨	-	-	٢٠٠
- أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة	٨٩	٨٣,١٨	١١	١٠,٢٨	٧	٦,٥٤	١٢٤		١٠٧
- معلمى الطلبة العاديين	٦١	٨٣,٦٣	١١	١٥,٠٧	١	١,٣٧	٥	٦,٤	٧٣
- معلمى الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة	١١٨	٧٣,٧٥	٢٨	١٧,٥	١٤	٨,٧٥	٥٥	٢٥,٦	١٦٠
- الخبراء والمتخصصين	١٦	٧٦,١٩	٤	١٩,٠٤	١	٤,٧٦	٥٤	٥١,٣	٢١
- الجمعيات الأهلية	٥	٣٣,٣٣	٦	٤٠	٤	٢٦,٦٧	٣	١٩٧	١٥
جملة العينة	٤٣٨	٧٦,٠٤	٥٩	١٦,٤٩	٤٣	٧,٤٧	٦		٥٧٦

بالنظر إلى بيانات الجداول الثلاثة السابقة يتضح أن هناك اتفاقا في زاويا الرؤى بين جميع الشرائح الخمسة (أولياء أمور الطلبة العاديين- أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة- معلمي الطلبة العاديين- معلمي الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة- الخبراء والمتخصصين

القيادات التعليمية) على أن أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (بصريا- سمعيا- فكريا) هو في فصول مستقلة بمدارس مستقلة خاصة حسب نوع الإعاقة. فيما عدا اتجاه الشخصيات العامة المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني المصري الذي أكدو على أن أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة البصرية هو الدمج في فصل واحد مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، أما أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى **الاحتياجات الخاصة (السمعية- الفكرية) هو الدمج الجزئي في فصول مستقلة مع أقرانهم الطلبة** العاديين في مدارس التعليم العام.

وقد يرجع هذا الاختلاف بين جميع الفئات الخمس المشار إليهم سلفا والشخصيات العامة التي تهتم بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني إلى أن اهتمام الشخصيات العامة بما يلي:

- مبدأ المساواة بين جميع البشر.
- حقوق الإنسان.
- حق التعليم المجاني لكل الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة في أقل البيئات تقيدا أو عزلا.
- جميع البشر في حاجة إلى احتياجات خاصة حسب نوع القصور لدى الأفراد.

وكل هذا قد يكون وراء الدافع للاختلاف مع الفئات الخمس المشار إليهم سلفا في اختيار أفضل نظام تعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة.

ومما سبق يستلزم عمل البرامج والخطط والاستراتيجيات التي يمكن خلالها تغيير اتجاهات المعنيين بموضوع ذوى الاحتياجات الخاصة (البصرية- السمعية- الفكرية) لغير المؤيدين لفكرة الدمج تمشيا مع متطلبات وآليات العصر الجديد الذي يعطي في المقام الأول للطفل صاحب الإعاقة أن يعامل معاملة إنسانية تحفظ له كرامته وإنسانيته له نفس الحقوق وعلية نفس الواجبات، بحيث نعطى له جميع الفرص المتاحة للطفل العادي لتنمية قدراته إلى أقصى حد يمكن أن ينمى ثقته بنفسه وفي الآخرين بصورة تساعده على الإنتاجية والتعايش ضمن نسيج المجتمع الذي يحيا فيه، وكذلك تهيئة المجتمع لتقبله ومساعدته على الاندماج فيه.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين أفراد عينة البحث في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام:

لقد أسفر التطبيق الميداني لمقاييس البحث على التحقيق من صحة الفروض التالية:

الفرض الأول .. ونتائجه:

ينص الفرض الصفري الأول على أنه "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام".

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قام الباحث بإجراء تحليل التباين الأحادي One -Way ANOVA للفروق بين متوسطات درجات اتجاهات أفراد عينة البحث إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام بين متغيرات عينة البحث المشار إليها سلفاً، وكذلك حساب حجم تأثير Effect Size المتغير المستقل على المتغير التابع.

ويوضح الجدول التالي نتائج الفروق بين متغيرات العينة في اتجاهاتهم إزاء الدمج (متغيرات البحث):

جدول (٣٠)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA، وحجم التأثير Effect Size .

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2
بين المجموعات	١٨١٢,٠٩	٢	٩٠٦,٠٤	٤٦,٢٧	أقل من	٠,٢٦
داخل المجموعات	٥١١٠,٥٥	٢٦١	١٩,٥٨		٠,٠٠١	كبير جدا
الكلى	٦٩٢٢,٦٤	٢٦٣				

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن باستخدام تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (ف) "F Ratio" للفروق بين متوسطات درجات طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب متغير نوع الإعاقة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام دالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١)، وذات حجم تأثير للمتغير المستقل (نوع الإعاقة) على المتغير التابع (الاتجاه إزاء الدمج) كبيراً جداً.

وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe Test التتابعي لاختبار دلالة الفروق في متوسطات درجات اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام كما يتضح في الجدول التالي:

جدول (٣١)

يوضح دلالة الفروق الدالة في الاتجاه إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام بين نوع الإعاقة لذوى الاحتياجات الخاصة

باستخدام اختبار شيفيه Scheffe Test

متوسط الاتجاه	نوع الإعاقة	بصريا	سمعيا	فكريا
٢٧	بصريا		*	*
٢٠,٦٨	سمعيا	*		*
٢٢,٧٤	فكريا	*	*	

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطات التالية:

طلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية، وطلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية لصالح المجموعة الأولى.

طلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية، وطلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة الفكرية لصالح المجموعة الأولى.

طلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية، وطلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة الفكرية لصالح المجموعة الثانية.

ونستخلص من ذلك القرار الإحصائي التالي:

رفض الفرض الصفري السابق ذكره، وقبول الفرض البديل القائل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات اتجاهات طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام لصالح الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية يليها الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الفكرية، وأخيراً الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية، وذات حجم تأثير للمتغير المستقل نوع الإعاقة على المتغير التابع (الاتجاه إزاء الدمج) كبيراً جداً.ويستنتج من ذلك أن قدرات التكيف تتدرج تنازليا من البصرى إلى الفكرى إلى السمعى.

الفرض الثاني .. ونتائجه:

ينص الفرض الصفري الثاني على أنه "لا يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تكرار استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام".

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قام الباحث بمقارنة اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة (البصرية - السمعية - الفكرية) إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في التعليم العام باستخدام (كا٢) Chi - Square،وحجم التأثير Effect Siz (C) لمعرفة دلالة الفروق وحجم تأثيرها، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣٢)

يوضح مدى الفروق بين تكرار استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية) إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من خلال استخدام اختبار كا٢ Chi - Square، وحجم التأثير Effect Size (C)

العبارات	الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (ن= ٢٦٤)									كا٢ ومستوى الدالة	حجم التأثير C
	البصرية (ن=٧٨)			السمعية (ن=١٠٥)			الفكرية (ن=٨١)				
	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافـق	موافق إلى حد ما	غير موافق		
١- أفضل أن يكون كل أصدقائي لهم نفس إعاقتي	٢٦	١١	٤١	٧٧	١٣	١٥	٣٨	٢٦	١٧	٥٠,٧ ٠,٠٠٠	٠,٤ كبير
٢- يسعدني الالتحاق بمدرسة عامة	٢٣	١٨	٣٧	٣٨	٩	٥٨	١٧	٢٥	٣٩	١٦,٥ ٠,٠٠٢	٠,٢٤ متوسط
٣- تضايقني المذاكرة مع طالب عادي	١٢	٧	٥٩	٥١	٢٢	٣٢	٣١	١٧	٣٣	٣٩ ٠,٠٠٠	٠,٣٦ أقل من الكبير
٤- يسعدني مرافقة طالب عادي في الذهاب والعودة من المدرسة	٤٥	١٣	٢٠	٤٢	١٥	٤٨	٢٥	٢٠	٣٦	١٥,٢ ٠,٠٠٤	٠,٢٣ أقل من المتوسط
٥- أشعر بالخجل والاضطراب عند مشاركة الطلاب العاديين في أي نشاط (رحلة / مسابقة)	١٦	١١	٥١	٣٢	٢٤	٤٩	٢٧	١٨	٣٦	٨,٧ غ.د	٠,١٨ ضعيف
٦- أرفض الذهاب إلى حفل عيد ميلاد طالب عادي لعدم إحترام العاديين لنا	١٤	٨	٥٥	٤٥	٢٦	٣٤	٢٦	١٧	٣٨	٢٧,٣ ٠,٠٠٠	٠,٣١ أقل من الكبير
٧- أرحب بالتواجد في فصل طلاب عاديين لأنني أستطيع أن أحقق النجاح مثلهم	٤٥	١٢	٢١	٤٠	١٠	٥٥	١٣	٢١	٤٧	٣٥,٧ ٠,٠٠٠	٠,٣٥ أقل من الكبير
٨- أري أن تواجدي في فصل به طلاب عاديين سيقلل من فرص استفادتي من المعلم	٢٠	١٣	٤٥	٧٤	٢٤	٧	٣٨	٢٢	٢١	٦٢,٥ ٠,٠٠٠	٠,٤٤ كبير
٩- أعتقد أن نوع إعاقتي يمنع من التنافس مع العاديين في الدراسة.	١٠	٨	٦٠	٦٤	١٨	٢٣	٣٢	١٦	٣٣	٥٩,٤ ٠,٠٠٠	٠,٤٣ كبير
١٠- أعتقد أن من حقي التواجد مع زملائي العاديين في نفس فصولهم	٢٣	١٨	٣٧	٣٢	١٣	٦٠	١٨	٢٠	٤٣	٦,٥ غ.د	٠,١٦ ضعيف

تابع جدول (٣٢)

العبارات	الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (ن= ٢٦٤)									كا٢ ومستوى الدالة	حجم التأثير C
	البصرية (ن=٧٨)			السمعية (ن=١٠٥)			الفكرية (ن=٨١)				
	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافـق	موافق إلى حد ما	غير موافق		
١١- أفضل أن أكون في مدرسة مستقلة بعيداً عن مدرسة الطلاب العاديين.	٣٨	١٢	٢٨	٩١	٦	٨	٣٣	٢٠	٢٨	٥٠ ٠,٠٠٠	٠,٤ كبير
١٢- أعتقد أن فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلبة العاديين في فصل واحد فكرة فاشلة	٢٩	٨	٤١	٥٣	١٣	٣٩	٢٢	٢٨	٣١	٢٥,٦ ٠,٠٠٠	٠,٣ أقل من الكبير

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن مدى الاتفاق بين واقع استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في الاتجاه إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام يدور حول أربع محاور هي:

أولاً: يوجد اتفاق بين واقع استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في الاتجاه إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام في عدم الموافقة على العبارتين التاليتين:

الشعور بالخجل والاضطراب عند مشاركة الطلاب العاديين في أي نشاط (رحلة/مسابقة)، ويمثل ذلك اتجاه إيجابي إزاء الدمج في الأنشطة والرحلات.

الأحقية في التواجد مع الزملاء العاديين في نفس فصولهم، ويمثل ذلك اتجاه سلبي إزاء الدمج في العملية التعليمية والتعلمية داخل الفصل الدراسي للطلبة العاديين.

ثانياً: يوجد اختلاف دال إحصائياً بين واقع استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في الاتجاه السلبي إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام في العبارات التالية:

يسعدني الالتحاق بمدرسة عامة (عند مستوى دلالة ٠,٠٠٢، وحجم تأثير متوسطً) من حيث نسب عدم الموافقة.

أفضل أن أكون في مدرسة مستقلة بعيداً عن مدرسة الطلاب العاديين (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير كبيرٌ) من حيث نسب الموافقة.

ثالثاً: يوجد اختلاف دال إحصائياً بين واقع استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (السمعية والفكرية) في الاتجاه إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام لصالح المجموعة الأولى في العبارات التالية:

أفضل أن يكون كل أصدقائي لهم نفس إعاقتي (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير كبيرٌ).

يسعدني مرافقة طالب عادي في الذهاب والعودة من المدرسة (عند مستوى دلالة ٠,٠٠٤، وحجم تأثير أقل من المتوسط).

أرحب بالتواجد في فصل طلاب عاديين لأنني أستطيع أن أحقق نجاح مثلهم (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

أرى أن تواجدي في فصل به طلاب عاديين سيقلل من فرص استفادتي من المعلم (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير كبير).

رابعاً: يوجد اختلاف دال إحصائيا بين واقع استجابات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – الفكرية)، والطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة السمعية في الاتجاه إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام لصالح المجمــوعة الأولى (البصرية– الفكرية) في العبارات التالية:

تضايقني المذاكرة مع طالب عادي (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

أرفض الذهاب إلى حفل عيد ميلاد طالب عادي لعدم إحترام العاديين لنا (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

أعتقد أن نوع إعاقتي يمنع من التنافس مع العاديين في الدراسة (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير كبير).

أعتقد أن فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين في فصل واحد فكرة فاشلة (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

الفرض الثالث .. ونتائجه:

ينص الفرض الصفري الثالث على أنه "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام".

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قام الباحث بحساب تحليل التباين الأحادي One -Way ANOVA للفروق بين متوسطات درجات اتجاهات أفراد عينة البحث إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام بين متغيرات عينة البحث المشار إليها سلفاً، وكذلك حساب حجم تأثير Effect Size المتغير المستقل على المتغير التابع.

ويوضح الجدول التالي نتائج الفروق بين متغيرات العينة في اتجاهاتهم إزاء الدمج (متغيرات البحث):

جدول (٣٣)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من خلال استخدام تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA، وحجم التأثير Effect Size .

مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2
بين المجموعات	١٢١٢,٤٤٥	٢	٦٠٦,٢٢٢	٥,٦١٣		
داخل المجموعات	٢٤٦٢٦,٢٠٤	٢٢٨	١٠٨,٠١٠		٠,٠٠٤	٠,٠٥
الكلى	٢٥٨٣٨,٦٤٩	٢٣٠			دالة	أقل من المتوسط

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن باستخدام تحليل التباين الأحادي One - Way ANOVA أن قيمة النسبة الفائية المحسوبة (ف) "F Ratio" للفروق بين متوسطات درجات أولياء أمور طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة حسب متغير نوع الإعاقة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام دالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤)، وذات حجم تأثير للمتغير المستقل (نوع الإعاقة) على المتغير التابع (الاتجاه إزاء الدمج) أقل من المتوسط.

وباستخدام اختبار شيفيه Scheffe Test التتابعي لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين أولياء أمور طلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية، وأولياء أمور طلبة وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة الفكرية لصالح المجموعة الثانية.

والجدول التالي يوضح متوسطات درجات أولياء أمور طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في الاتجاه إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام:

جدول (٣٤)

يوضح دلالة الفروق الدالة في الاتجاه إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام بين أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة باستخدام اختبار شيفية Scheffe Test

متوسط درجات الاتجاه	نوع الإعاقة	بصريا	سمعيا	فكريا
٢٩,٨٧	بصريا			•
٣٣,٦٠	سمعيا			
٣٥,٤٣	فكريا	•		

ونستخلص من ذلك القرار الإحصائي التالي:

رفض الفرض الصفري السابق ذكره، وقبول الفرض البديل القائل "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٠٤) بين متوسطات درجات اتجاهات أولياء أمور طلاب وطالبات ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام لصالح أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الفكرية يليها الطلبة ذوي الاحتياجات السمعية، وأخيراً الطلبة ذوي الاحتياجات البصرية، وذات حجم تأثير للمتغير المستقل (نوع الإعاقة) على المتغير التابع (الاتجاه إزاء الدمج) أقل من المتوسط.

ويفسر ذلك بأن المشكلات التى يحدثها الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في الوسط الأسرى تتدرج تنازليا من الفكرى إلى السمعى إلى البصرى.

الفرض الرابع .. ونتائجه:

ينص الفرض الصفري الرابع على أنه "لا يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية بين تكرار استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة (البصرية – السمعية – الفكرية) في اتجاهاتهم إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام".

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قام الباحث بمقارنة اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة حسب نوع الإعاقة (البصرية – السمعية – الفكرية) إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام باستخدام ($كا^2$) Chi - Square، وحجم التأثير Effect Size (C) لمعرفة دلالة الفروق وحجم تأثيرها، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣٥)

يوضح دلالة الفروق بين تكرار استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من خلال استخدام اختبار كا٢ Chi - Square، وحجم التأثير Effect Size (C)

العبارات	الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (ن= ٢٣١)									كا٢ ومستوى الدالة	حجم التأثير C
	البصرية (ن=٧٦)			السمعية (ن=٨١)			الفكرية (ن=٧٤)				
	موافق	موافق إلىحد ما	غير موافق	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق		
١- أظن أن وجود ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيكسبه عادتهم	٩	١١	٥٦	١٧	٢٤	٤٠	٢٦	٣٢	١٦	٤٠,٨٦ ٠,٠٠٠	٠,٣٩ كبير
٢- أعتقد أن وجود ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيشعره بالخوف والرهبة.	٥١	٩	١٦	٣٥	٢٢	٢٤	٢٥	٣٤	١٥	٢٦,٦ ٠,٠٠٠	٠,٣٢ أقل من الكبير
٣- أعتقد أن المدارس الخاصة بالمعوقين تقدم لهم الرعاية المناسبة	٥٨	١٦	٢	٦٦	٨	٧	٣٧	٣٠	٧	٢٥,٠٨ ٠,٠٠٠	٠,٣١ أقل من الكبير
٤- أعتقد أن مشاركة ابني المعوق للتلاميذ العاديين في مدارسهم سيقلل من شعوره بالإعاقة	١٨	٢٣	٣٥	٢٨	٢١	٣٢	١٤	٣١	٢٩	٧,٦٣ غ.د	٠,١٨ ضعيف
٥- أعتقد أن وجود أبني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيجلب له السخرية والاستهزاء	٥٤	١١	١١	٤١	١٥	٢٥	٢٦	٣٦	١٢	٣٥,٠٠ ٠,٠٠٠	٠,٣٦ أقل من الكبير
٦- أعتقد أن وجود أبنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيساعده على تكوين علاقات اجتماعية طيبة معهم	١٧	١٨	٤١	٢٨	٢٠	٣٣	١٣	٤١	٢٠	٢٥,٨ ٠,٠٠٠	٠,٣٢ أقل من الكبير
٧- أعتقد أن وجود أبنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيحقق تقدما في دراسته.	٩	١٨	٤٩	١٨	١٤	٤٩	١٣	٣٣	٢٨	١٩,١٨ ٠,٠٠١	٠,٢٨ متوسط
٨- أعتقد أن نظام دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سينتهى بالفشل الزريع للأثنين.	٤٩	١٦	١١	٣٨	١٧	٢٦	٢٨	٢٦	٢٠	١٤,٦٥ ٠,٠٠٥	٠,٢٤ متوسط
٩- أعتقد أن نظام دمج المعوقين مع التلاميذ العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل.	٤٧	١٣	١٦	٥٣	٦	٢٢	٣٣	٢٧	١٤	٢١,٤٢ ٠,٠٠٠	٠,٢٩ متوسط
١٠- أعتقد أن دعوة أبنى المعوق إلى حفل فيه الكثير من التلاميذ العاديين يسبب لي بعض الانزعاج	٣٥	٢١	٢٠	٣١	٣٠	٢٠	٢٦	٢٩	١٩	٢,٨٩ غ.د	٠,١١ ضعيف
١١- أعتقد وجود ابنى المعوق بين التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة سيكون له أثر طيب في نفسة..	١٣	١٨	٤٥	٢٥	٢٠	٣٦	٢٩	١٩	٢٦	١١,٣ ٠,٠٢	٠,٢٢ أقل من المتوسط
١٢- أعتقد أن نفسية ابنى المعوق ستتحسن كثيراً إذا إلتحق بمدرسة التلاميذ العاديين.	١٤	١٢	٥٠	٩	٢٠	٥٢	٣٥	١٤	٢٥	٣٢,٧ ٠,٠٠٠	٠,٣٥ أقل من الكبير
١٣- أشعر بالسعادة عند مشاركة ابنى المعوق للتلاميذ العاديين في الأنشطة المدرسية.	٢١	١٨	٣٧	٥٣	١٤	١٤	٤٥	١٧	١٢	٣٢,٧ ٠,٠٠٠	٠,٣٥ أقل من الكبير
١٤- أعتقد أن التحاق ابنى المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيزيد من ثقته بنفسه.	١٢	١٨	٤٦	٢٦	١٥	٤٠	٣١	٢٠	٢٣	١٧,٠٢ ٠,٠٠٢	٠,٢٦ متوسط

تابع جدول رقم (٣٥)

العبارات	الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (ن= ٢٣١)									كا٢ ومستوى الدالة	حجم التأثير C
	البصرية (ن=٧٦)			السمعية (ن=٨١)			الفكرية (ن=٧٤)				
	موافق	موافق إلىحد ما	غير موافق	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق		
١٥- أعتقد أن التحاق ابنى المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيشعره بحب الأخرين له.	١٦	٢٣	٣٧	٢٨	٢٣	٣٠	٣٣	١٦	٢٥	٩,٨ ٠,٠٤	٠,٢ أقل من المتوسط
١٦ - أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين في مدرسة واحده مضيعة لوقت كل منهم	٤٩	١١	١٦	٤٦	٨	٢٧	٤٨	٨	١٨	٣,٧٣ غ.د	٠,١٣ ضعيف
١٧- سأشعر بعدم الأمان إذا تواجد ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين	٤١	١٤	٢١	٤٠	٢٠	٢١	٤٧	١٥	١٢	٤,٦٥ غ.د	٠,١٤ ضعيف
١٨- أعتقد أن ابنى المعوق سينخفض مستوى تعليمية وتعلمه في مدرسة التلاميذ العاديين.	٤٥	١٧	١٤	٤٧	١٣	٢١	٤٣	١٧	١٤	٢,٤٦ غ.د	٠,١ ضعيف
١٩- أفضل وجود ابنى المعوق في مدرسة خاصة بنوع إعاقته فقط.	٥٩	٧	١٠	٦٧	٥	٩	٥٤	٩	١١	٢,٤٢ غ.د	٠,١ ضعيف

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن مدى الاتفاق بين واقع استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية) في الاتجاه إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام يدور حول ثلاثة محاور هي:

أولاً: يوجد اتفاق بين واقع استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية) في الاتجاه السلبي إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام في العبارات التالية:

عدم الموافقة على أن مشاركة الابن المعوق للتلاميذ العاديين في مدارسهم سيقلل من شعوره بالإعاقة.

الموافقة على العبارات التالية:

أ- أعتقد أن دعوة ابني المعوق إلى حفل فيه الكثير من التلاميذ العاديين يسبب لي بعض الانزعاج.

ب- أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة مضيعة لوقت كل منهم.

سأشعر بعدم الأمان إذا تواجد ابني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين.

أعتقد أن ابني المعوق سينخفض مستوى تعليمه وتعلمه في مدرسة التلاميذ العاديين.

هـ- أفضل وجود ابني المعوق في مدرسة خاصة بنوع أعاقته فقط.

ثانياً: يوجد اختلاف دال إحصائياً بين واقع استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية - السمعية - الفكرية) في الاتجاه السلبي إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة

العاديين في مدارس التعليم العام من حيث نسب الموافقة/عدم الموافقة فقط، وليس الاختلاف في الاتجاه للعبارات التالية:

أ- الموافقة على العبارات التالية، والاختلاف هنا من حيث التفاوت في نسب الموافقة فقط:

١- أعتقد أن وجود ابني المعوق في مدرسة التلاميذ العادين سيكسبه عاداتهم (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

٢- أعتقد أن المدارس الخاصة بالمعوقين تقدم لهم الدعاية المناسبة (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

٣- أعتقد أن وجود ابني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيجلب له السخرية والاستهزاء (عند مستوى دلالة أقل من٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

٤- أعتقد أن نظام دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سينتهي بالفشل الذريع للاثنين (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١، وحجم تأثير متوسط).

٥- أعتقد أن نظام دمج المعوقين مع التلاميذ العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل (عند مستوى دلال أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير متوسط).

ب- عدم الموافقة على العبارات التالية، والاختلاف هنا من حيث التفاوت في نسبة عدم الموافقة فقط:

أظن أن وجود ابني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيكسبه عاداتهم (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير كبير).

أعتقد أن وجود ابني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيساعده على تكوين علاقات اجتماعية طيبة معهم (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

أعتقد أن وجود ابني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيحقق تقدماً في دراسته (عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وحجم تأثير متوسط).

أعتقد أن وجود ابني المعوق بين التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة سيكون له أثر طيب في نفسه (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وحجم تأثير أقل من المتوسط).

أعتقد أن نفسية ابني المعوق ستتحسن كثيراً إذا إلتحق بمدرسة التلاميذ العاديين (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير).

أعتقد أن التحاق ابني المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيزيد من ثقته بنفسه (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١، وحجم تأثير متوسط).

أعتقد أن التحاق ابني المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيشعره بحب الآخرين له (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وحجم تأثير أقل من المتوسط).

ثالثاً: يوجد اختلاف دال إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١)، وحجم تأثير أقل من الكبير بين واقع استجابات أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (البصرية – السمعية – الفكرية) في الشعور بالسعادة إزاء دمج أبنائهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في الأنشطة المدرسية بمدارس التعليم العام، وذلك لصالح أولياء أمور الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة (السمعية – الفكرية) على التوالي، واللذان يمثلان اتجاه إيجابي إزاء الدمج في الأنشطة المدرسية، وذلك على عكس الاتجاه السلبي لأولياء الأمور للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة البصرية إزاء الدمج في الأنشطة المدرسية.

ويفسر ذلك بأن أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة يرون أن أبنائهم ذوى الاحتياجات الخاصة البصرية أقل قدرة على ممارسة النشاط الحركى مع أقرانهم الطلبة العاديين بالنسبة للفئتين الأخيرتين.

الفرض الخامس .. ونتائجه:

ينص الفرض الصفري الخامس على أنه "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام".

ترجع إلى متغيرات عينة البحث التالية:

نوع التعليم للمعلم (عام للطلبة العاديين – خاص للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة).

مستوى المؤهل الدراسي للمعلم (متوسط – فوق المتوسط – عالى/جامعي – دراسات عليا).

عدد سنوات الخبرة للمعلم (أقل من ٥ سنوات – من ٥ : ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قام الباحث بحساب اختبار (ت) t.Test، وتحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA للفروق في متوسطات درجات اتجاهات أفراد عينة البحث إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام بين متغيرات عينة البحث المشار إليها سلفاً، وكذلك حساب حجم تأثير Effect Size المتغير المستقل / متغيرات عينة البحث على المتغير التابع / متغير البحث.

ويوضح الجدولين التاليين نتائج الفروق بين متغيرات العينة في اتجاهاتهم إزاء الدمج (متغير البحث):

جدول (٣٦)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات معلمي الطلبة العاديين، ومعلمي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في اتجاهاتهم إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في التعليم العام من خلال اختبار (ت) t.Test، وحجم التأثير(d) Effect Size

المتغيرات	معلمين طلبة(ن=٢٩٣)				ت	د.ج	مستوى الدالة	حجم التأثير	
	عاديين (ن=٧٨)		ذوى الاحتياجات الخاصة (ن=٢١٥)					d	التفسير
	م	ع	م	ع					
الاتجاه إزاء الدمج	٣٢,٥١	٥,٨٠	٣٦,٧٠	٧,٢٠	-٥,١٠٣	٢٩١	٠,٠٠٠	٠,٦	متوسط

تشير الرموز م،ع، د.ح إلى المتوسط الحسابى، والانحراف المعياري، ودرجات الحرية.

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن قيم متوسطات الدرجات لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة أعلى من مستوى معلمي العاديين في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، وباختبار دلالة هذه الفروق باستخدام اختبار (ت) t. Test كانت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٠١) وذات حجم تأثير متوسط).

ويوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين العينة حسب متغيري (مستوى المؤهل الدراسي - عدد سنوات الخبرة) في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام:

جدول (٣٧)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام حسب متغيرات عينة الدراسة(مستوى المؤهل الدراسي - عدد سنوات الخبرة) من خلال تحليل التباين الأحادي One- Way ANOVA وحجم التأثير(η^2)Effect Size "Eta - Square

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2
مستوى المؤهل الدراسي	بين المجموعات	٤٤٦,١٢٦	٣	١٤٨,٧٠٩	٣,٠٢٤	٠,٠٣	٠,٠٣
	داخل المجموعات	١٤٢٣٥,٠٧٥	٢٨٩	٤٩,٢٥٦		غ . د	ضعيف
	الكلي	١٤٦٨١,٢٠١	٢٩٢				
عدد سنوات الخبرة	بين المجموعات	١٦٢,٢٠٦	٢	٨١,١٠٣	١,٦٢	٠,٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٤٥١٨,٩٩٥	٢٩٠	٥٠,٠٦٦		غ . د	ضعيف
	الكلي	١٤٦٨١,٢٠١	٢٩٢				

تشير الرموز د.ح، ف، غ.د، إلى درجات الحرية، النسبة الفائية، غير دالة على التوالي.

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن باستخدام تحليل التباين الأحادي أن قيم النسبة الفائية (ف F ratio) المحسوبة للفروق بين المعلمين حسب متغيري (مستوى المؤهل الدراسي – عدد سنوات الخبرة) في الاتجاه إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وذات حجم تأثير ضعيفا.

وهذا يعني (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات درجات اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ترجع إلى متغيري (مستوى المؤهل الدراسي – عدد سنوات الخبرة، وذات حجم تأثير ضعيفاً).

الخلاصة: لم يتحقق صحة الفرض الصفري في بعض أجزائه ولذلك يرفض، ويقبل الفرض البديل القائل (توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) بين متوسطات درجات المعلمين في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام ترجع إلى نوع التعليم للمعلم (عام للطلبة العاديين – خاص للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة) لصالح المجموعة الثانية، ذات حجم تأثير متوسط بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى:

مستوى المؤهل الدراسي للمعلم (متوسط – فوق المتوسط – جامعي / عالي – دراسات عليا).

عدد سنوات الخبرة للمعلم (أقل من ٥ سنوات – من ٥ : ١٠ سنوات – أكثر من ١٠ سنوات).

ويرى الباحث أن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لصالح معلم ذوي الاحتياجات الخاصة قد ترجع إلى أن دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام سيخفف عبء التدريس عليه. إذ يجعل بعض الطلبة العاديين كمساعدين للمدرس.

الفرض السادس .. ونتائجه:

ينص الفرض الصفري السادس على أنه "لا يوجد اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين تكرار استجابات المعلمين حسب نوع التعليم (عام للطلبة العاديين – خاص للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة) في اتجاهاتهم إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام".

وللتحقق من صحة هذا الفرض الصفري قام الباحث بمقارنة اتجاهات المعلمين حسب نوع التعليم (عام – خاص) إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام باستخدام (كا^{2}) Chi - Square، وحجم التأثير Effect Size

(C) لمعرفة دلالة الفروق وحجم تأثيرها، والنتائج التي تم التوصل إليها موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣٨)

يوضح دلالة الفروق بين تكرار استجابات المعلمين في (التعليم العام – الخاص لذوي الاحتياجات الخاصة) إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في التعليم العام من خلال استخدام اختبار كا٢ Chi - Square، وحجم التأثير Effect Size (C)

المتغيرات	معلمين (ن= ٢٩٣)						كا٢	مستوى الدلالة عند (د.ح=٢)	حجم التأثير	
	تعليم عام (ن=٧٨)			تعليم ذوى احتياجات خاصة (ن=٢١٥)						
	موافق	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق	موافق إلى حد ما			C	التفسير
١- التعامل مع الطلاب المعوقين يضايقني	٨	٣٤	٣٦	١٣	٢٢	١٨٠	٤٥,٦٩	••٠,٠٠٠	٠,٣٨	كبير
٢- يصعب التعامل مع العاديين والمعوقين في فصل دراسي واحد.	٥١	١٤	١٣	١١٢	٧٠	٣٣	٦,١٤	••٠,٠٤٦	٠,١٤	ضعيف
٣- أرى أن سياسة دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين تتلاءم مع احتياجات الأطفال المعوقين.	١٣	٢١	٤٤	٣٣	٧٣	١٠٩	١,٣	•٠,٥٢١	٠,٠٧	ضعيف جدا
٤- أرى عزل المعوقين في مدارس خاصة بهم.	٥٤	١٦	٨	٩٨	٥٣	٦٤	١٥,٤٥	••٠,٠٠٠	٠,٢٢	أقل من المتوسط
٥- أعتقد أن دمج الأطفال المعوقين مع العاديين يعتبر تعدي على حقوق الأطفال العاديين.	١٩	٢٧	٣٢	٣٦	٦٠	١١٩	٤,٩١	•٠,٠٨٦	٠,١٣	ضعيف
٦- أرى أن تكون فصول المعوقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم معا في الأنشطة فقط.	٣٨	٢٦	١٤	١٠٤	٦٦	٤٥	٠,٣٨	•٠,٨٢٧	٠,٠٤	ضعيف
٧- أرى أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها.	٤٥	٢١	١٢	١١٥	٨٠	٢٠	٣,٨٨	•٠,١٤٤	٠,١١	ضعيف
٨- أرى أن سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين نحو المعوقين.	٢١	٤٤	١٣	٨٩	٧٩	٤٧	٩,٢٢	••٠,٠١٠	٠,١٨	ضعيف
٩- أعتقد أن الأطفال المعوقين يتعرضون لسخرية وتحقير في فصول العاديين.	٣٦	٣٥	٧	٩٠	٨٧	٣٨	٣,٣٣	•٠,١٨٩	٠,١١	ضعيف
١٠- أفضل التدريس في مدارس عادية ليس بها معوقين.	٣٩	٣٠	٩	١٥	٣٣	١٦٧	١١٣,٣٨	••٠,٠٠٠	٠,٥٣	كبير جدا
١١- أرى أن الدمج يفيد في تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعا	١١	٤٢	٢٥	٦٠	٨٣	٧٢	٧,٦٥	••٠,٠٢٢	٠,١٦	ضعيف
١٢- لو وجدت فرصة عمل أخرى سأستقيل فورا.	١٩	١٦	٤٣	١٤	١٩	١٨٢	٢٩,٢٢	••٠,٠٠٠	٠,٣٠	أقل من الكبير
١٣- أعتقد أن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية على كل من المعوقين والعاديين	١٨	٣١	٢٩	٧٧	٧٦	٦٢	٤,٤٥	•٠,١٠٨	٠,١٢	ضعيف

تابع جدول رقم (٣٨)

المتغيرات	معلمين (ن= ٢٩٣)						كا٢	مستوى الدلالة عند (د.ح=٢)	حجم التأثير	
	تعليم عام (ن=٧٨)			تعليم ذوى احتياجات خاصة (ن=٢١٥)						
	موافق	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق	غير موافق	موافق إلى حد ما			C	التفسير
١٤- أرى أن سياسة الدمج تسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعوقين بينهم.	٢١	٣٧	٢٠	٦٨	٩٩	٤٨	٠,٧١	٠,٧٠٠*	٠,٠٥	ضعيف
١٥- أرى أنه لا جدوى من دراسة الطفل العادي والطفل المعوق في فصل دراسي واحد.	٤٣	٢٣	١٢	٩٤	٥٤	٦٧	٧,٢٩	٠,٠٢٦**	٠,١٦	ضعيف
١٦- هناك صعوبة في تفاعل المعوقين مع العاديين في المدرسة.	٤٠	٢٨	١٠	٧٥	١٠١	٣٩	٦,٤٩	٠,٠٣٩**	٠,١٥	ضعيفا
١٧- أرى أن قدرات المعوقين تسمح لهم بالتعامل مع العاديين.	٨	٣٩	٣١	٥٢	٩١	٧٢	٦,٨٢	٠,٠٣٣**	٠,١٥	ضيعفا
١٨- أرى أن المعوقين سوف يستفيدوا كثيرا من اندماجهم مع العاديين.	٢٠	٣٢	٢٦	٦٦	٧٦	٧٣	١,٠١	٠,٦٠٥*	٠,٠٦	ضعيفا

** داله إحصائيا أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى المذكور.

* غير داله أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

بالنظر إلى بيانات الجدول السابق يتضح أن مدى الاتفاق بين واقع استجابات المعلمين (المدارس العامة - المدارس المستقلة لذوي الاحتياجات الخاصة) في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام يدور حول ثلاثة محاور هي:

أولاً: يوجد اتفاق بين واقع استجابات معلمي (التعليم العام - التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام في الثماني عبارات لتالية:

عدم الموافقة على أن سياسة دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين تتلاءم مع احتياجات الأطفال المعوقين.

عدم الموافقة على أن دمج الأطفال المعوقين مع العاديين يعتبر تعدي على حقوق الأطفال العاديين.

الموافقة على أن تكون فصول المعوقين منفصلة عن فصول العاديين، ويتم اشتراكهم معاً في الأنشطة فقط.

الموافقة على أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها.

الموافقة على أن الأطفال المعوقين يتعرضون لسخرية وتحقير في فصول العاديين.

الموافقة على أن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية على كل من المعوقين والعاديين.

الموافقة على أن سياسة الدمج تسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعوقين بينهم.
الموافقة على أن المعوقين سوف يستفيدون كثيراً من اندماجهم مع العاديين.

ثانياً: يوجد اختلاف دال إحصائياً بين واقع استجابات معلمي (التعليم العام – التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة) في الاتجاه إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من حيث نسبة الموافقة / عدم الموافقة فقط، وليس الاختلاف في الاتجاه للعبارات التالية:

عدم الموافقة على أن التعامل مع الطلاب المعوقين يضايقنى (عند مستوى دلالة ٠,٠٠١، وحجم تأثير كبير لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة)، وذلك يمثل اتجاه إيجابي إزاء الدمج.

الموافقة على أن يصعب التعامل مع العاديين والمعوقين في فصل دراسي واحد (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وحجم تأثير ضعيف لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة)، وذلك يمثل اتجاه سلبي إزاء الدمج.

الموافقة على عزل المعوقين في مدارس خاصة بهم (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من المتوسط لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة)، وذلك يمثل اتجاه سلبي إزاء الدمج.

الموافقة على أن سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين نحو المعوقين (عند مستوى دلالة ٠,٠١، لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة)، وذلك يمثل اتجاه إيجابي إزاء الدمج.

عدم الموافقة على أن الدمج يفيد في تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعاً (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وحجم تأثير ضعيف لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة)، وذلك يمثل اتجاه سلبي إزاء الدمج

عدم الموافقة على أن لو وجدت فرصة عمل أخرى سأستقيل فوراً (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير أقل من الكبير لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة)، وذلك يمثل اتجاه إيجابي إزاء الدمج.

الموافقة على عدم الجدوى من دراسة الطفل العادي والطفل المعوق في فصل دراسي واحد (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وحجم تأثير ضعيف لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة) وذلك يمثل اتجاه سلبي إزاء الدمج.

الموافقة على وجود صعوبة في تفاعل المعوقين مع العاديين في المدرسة (عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠٥، وحجم تأثير ضعيف لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة) وذلك يمثل اتجاه سلبي إزاء الدمج.

عدم الموافقة على أن قدرات المعوقين تسمح لهم بالتعامل مع العاديين (عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٥، وحجم تأثير ضعيف لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة)، وذلك يمثل اتجاه سلبي إزاء الدمج.

ثالثاً: يوجد اختلاف دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠٠١، وحجم تأثير كبيراً جداً بين واقع استجابات معلمي (التعليم العام - التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة)، في الاتجاه إزاء التفضيل للتدريس في مدارس عادية ليس بها معوقين لصالح معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة، ويمثل ذلك اتجاه سلبي لدى معلمي الطلبة العاديين إزاء التدريس في مدارس يدمج بها طلبة ذوي احتياجات خاصة، وعلى العكس من ذلك بالنسبة لمعلمي ذوي الاحتياجات الخاصة الذي كانت اتجاهاتهم إيجابية إزاء التدريس في مدارس بها ذوي احتياجات خاصة.

ويفسر ذلك لإعدادهم وتدريبهم المسبقان للتدريس للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، وخبراتهم السابقة التى تدعم هذا الاتجاه.

مناقشة عامة للنتائج

أسفرت النتائج عن وجود اتفاق في زاويا الرؤى بين جميع الشرائح الخمسة (أولياء أمور الطلبة العاديين- أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة- معلمي الطلبة العاديين- معلمي الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة- الخبراء والمتخصصين القيادات التعليمية) على أن أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (بصريا- سمعيا- فكريا) هو في فصول مستقلة بمدارس مستقلة خاصة حسب نوع الإعاقة. فيما عدا اتجاه الشخصيات العامة المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني المصري الذي أكدو على أن أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة البصرية هو الدمج في فصل واحد مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، أما أفضل نظام تعليمي للطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة (السمعية- الفكرية) هو الدمج الجزئي في فصول مستقلة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

وفيما يلي أهم المعوقات التي يمكن أن تواجه دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام من تحليل الاستجابات الحرة لأفراد عينة البحث:

- زيادة التكاليف المالية .

- تعرض المعوقين للسخرية وبعض المضايقات .
- صعوبة التعامل مع قدرات مختلفة ومستويات مختلفة .
- كثرة المشكلات بين التلاميذ العاديين، والتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة .
- عملية مرهقة للمدرس وسيتغرق التدريس وقتا طويلا .
- صعوبة التعامل مع الأطفال العاديين والمعاقين فى وقت واحد .
- إحساس المعوقين بالنقص واحساس العاديين بالتميز .
- عدم مناسبة المناهج التعليمية فى حالة الدمج مما يتطلب تنويع المنهج الدراسى للصف الواحد حتى يقابل القدرات المتباينة .

كما أظهرت نتائج البحث من تحليل استجابات أفراد عينة البحث عن العديد من المتطلبات التي يجب توافرها لإنجاح فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم من الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام، أهمها:

١- متطلبات تتعلق بالتشريع :

تشريع ينص على أن التعليم حق لهذه الفئة مثل التلاميذ العاديين تماما .

أن يشارك فى إصدار التشريعات متخصصون فى الإعاقات المختلفة .

تشريعات خاصة بالرواتب والجداول وتنظيم العمل.

٢- متطلبات تتعلق بالمعلم :

أن يكون المعلم متخصصا فى تعليم مستويات متعددة فى الصف الواحد .

أن يكون اتجاه المعلم (إيجابيا) إزاء التدريس لهذه الفئة عند اندماجها مع فئة الأسوياء.

٣- متطلبات تتعلق بالمناهج الدراسية :

أن تكون متنوعة المضنون ومتنوعة فى طرائق التدريس لتناسب مع قدرات التلاميذ لتنمية مهارتهم وإشباع حاجاتهم .

أن تكون ملائمة للبيئة التى يعيش فيها التلاميذ .

أن يتم دمج وحدة من المناهج الدراسية لذوي الاحتياجات الخاصة فى مناهج الأسوياء .

٤- متطلبات تتعلق بالمدرسة :

إعادة تصميم المبنى المدرسى بحيث تتاح أماكن/ حجرات للأنشطة المختلفة مجهزة بوسائل تعليمية تتناسب مع الأسوياء والمعوقين .

أن تنظيم المدرسة حملات توعية للطلاب وأولياء الأمور والمجتمع بأكمله .

٥- متطلبات تتعلق بالا سره :

التعاون مع المدرسة وإداراتها في رعاية ذوى الاحتياجات الخاصة تعليميا واجتماعيا .

تغيير اتجاهات أولياء الأمور إزاء الدمج .

٦- متطلبات تتعلق بالطالب :

أن يكون ذو أعاقه واحدة .

أن يكون من الفئة القابلة للتعلم .

أن يكون قادرا على التفاعل مع الطالب العادى .

تغيير اتجاهات الطلبة العاديين إزاء أقرانهم الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة .

تأهيل ذوى الاحتياجات الخاصة (نفسيا – اجتماعيا – تربويا) إزاء عملية الدمج .

الفصل السابع

آليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في مصر

ملخص نتائج الدراسة

الآليات المقترحة

الفصل السابع

آليات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في مصر*

حـيث إن قضـية المعوقين صارت قضية حقوق نصت عليها الأديان السماوية وأقرتها المـنظمات الدولية وشملتها دساتير الدول، لكونها تخص شريحة من المجتمع تقدرها المنظمات الدولية المتخصصة ب ١٠% من السكان، وأن بالدول العربية ما يقرب من ٢٥ مليون معوق في حاجة إلى الرعاية المتكاملة والتأهيل، فإن على التربية -مع بداية القرن الحادي والعشرين- أن تـواجه مشـكلات المعوقين في المجتمع العربي وتؤكد حقوقهم في الحياة الطبيعية أكثر من أي وقت مضى.

وقـد اهتمت مصر برعاية أطفالها المعوقين الذين هم قرابة ٧ مليون معوق وفقا لتعداد السـكان عام ١٩٩٧، وكفل الدستور المصري حق التعليم للمواطنين جميعا دون تفرقة أو تمييز لسـوي علـى معوق، ولقد أكد المؤتمر القومي للتربية الخاصة عام ١٩٩٥ على أهمية إدماج الأطفـال المعوقـين فـي التعليم العام، وفي سن مبكر. وفي فبراير ٢٠٠٠ أعلن السيد رئيس الجمهورية اعتبار السنوات العشر ٢٠٠٠-٢٠١٠ العقد الثاني لحماية الطفل المصري.

ونظرا لأن نسبة المعوقين الذين يتلقون الرعاية التربوية في مصر أقل من ٣%، لذا كان مـن الضـروري أن تهتم الدراسات التربوية عامة، والدراسة الحالية خاصة بتفعيل استراتيجية تـربية المعوقـين في مصر وبتحديد آليات تفعيل الدمج التربوي لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية في مصر.

ملخص نتائج الدراسة:

يمكن حصر نتائج الدراسة الحالية فيما يلي:

- **أمكن تحديد أبرز معالم واقع تربية المعوقين في جمهورية مصر العربية على النحو التالي:**

١- مازالـت مصـر تنـتهج الأسـاليب التقليدية في تقديم خدماتها لمعوقيها، وذلك من خلال المؤسسـات الداخلية والمدارس الخاصة لكل فئة من فئات الإعاقة فقد أنشئت إدارة التربية الخاصة عدة مؤسسات لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة منها :

---

* إعداد أ. د. لورنس بسطا زكري.

١/١ مؤسسات رعاية المتخلفين عقلياً وتنقسم إلى:-

- مـــدارس ومعاهد التربية الخاصة وتشمل (دور الإيواء والمدارس الداخلية، ومدارس التربية الفكرية).

٢/١ مؤسسات رعاية المكفوفين: وتنقسم إلى:-

- مدارس وفصول النور للمكفوفين، مدارس وفصول المحافظة على البصر (ضعاف البصر).

٣/١ مؤسسات رعاية المعوقين سمعياً وتنقسم إلى:-

- مدارس وفصول الأمل للصم ومدارس وفصول ضعاف السمع.

ورغم اختلاف مسميات تلك المدارس إلا أنها تتفق جميعاً على أن

- التعليم بها مجاني إلزامي، تطبق هذه المدارس النظامين الداخلي والخارجي.

٢- هناك بعض التجارب لدمج ذوي الاحتياجات الخاصة تتمثل فيما يلي:

١/٢ تجربة مصر للغات:

تقـــدم المدرسة خدماتها ورعايتها لذوي الإعاقات (الذهنية-البصرية-الحركية-المركبة) حيث يشاركوا زملائهم العاديين، في فصل واحد، التعليم بالإضافة إلى الأنشطة.

وتسهم المدرسة في تغيير اتجاهات طلبة المدارس العادية وأولياء أمورهم تجاه إخوانهم ذوي الاحتـــياجات الخاصة، كما تدفع الأسر للمشاركة في وضع البرامج التربوية لأولياء أمور المعوقـــين تتضـــمن المعونة والإرشاد، والمدرسة لها دور في تدريب ومتابعة والأشراف على خمـــس مـــدارس مـــن مدارس التربية الفكرية، كما تشترك في برنامج الصديق الأمثل Best Buddies والـــذي يهدف إلى أن يصادق ذوي الاحتياجات الخاصة طلبة المدارس والجامعات ويوطدون أواصر الصداقة ويدعمون التفاعل في المجتمع.

٢/٢ تجربة مركز سيتي:

وهو مدعم من وزارة التربية والتعليم واليونسكو وهيئة إنقاذ الطفولة البريطانية وقد بدأ في عام (١٩٩٩/٩٨) وطبق في محافظات القاهرة والإسكندرية و المنيا، وقد شمل المشروع ٤٠ من الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة و٦٨٠ من الأطفال العاديين.

وقـــد بـــدأ المشـــروع بمرحلة تهيئة وإعداد (١٩٩٩/٩٨)، ثم مرحلة التطبيق الميداني التجريبي (٩٩-٢٠٠١)، وقد تم متابعة هؤلاء الأطفال من حيث تطورهم الأكاديمي والاجتماعي

خلال الزيارات الأسبوعية لفريق المساندة من قبل مركز سيتي، وكانت أهم نتائج التجربة: تقدم ملحـوظ فـي المهـارات الاجتماعـية لذوي الاحتياجات الخاصة، انخفاض ملحوظ للمشكلات السلوكية لهؤلاء الطلاب، تقدم ملحوظ في الجوانب الأكاديمية لذوي الاحتياجات الخاصة، فروق فـي مسـتوى تقـدم هؤلاء التلاميذ ترجع إلى اختلاف المحافظات، تقدم ملحوظ في المهارات الأكاديمـية مـن الأطفـال المعاقين مقارنة بأقرانهم في الفصول التي لم يتم بها الدمج، ارتفاع ملحـوظ فـي روح الـتعاون لدمجهم في مهارات التعامل مع الآخرين وفي نسبة المشاركة في أنشطة الفصل لهؤلاء التلاميذ.

أما بالنسبة لفاعلية المعلمين فقد لوحظ ارتفاع ملحوظ في قدرة المعلم على تنويع أساليب الـتدريس حـيث أصـبح المعلمـون أكثر استحداثاً لطرائق جديدة للتدريس مثل المناقشة، حل المشـكلات، أسـلوب مـن طفل إلى آخر، كما أصبح المعلمون أكثر إيجابية في استخدام طرق الاتصـال، وزاد اسـتخدامهم للمعينات التعليمية، كما كان هناك ارتفاع نسبي في قدرة المعلمين على إدارة الفصل.

إلا أنه لوحظ صعوبة التعامل مع الزيادة المتنوعة في المعلومات المتضمنة في محتوى المقـررات الدراسية كما لوحظ أن المنهج الحالي شديد التعقيد وشديد الاتساع للتلاميذ المعوقين، ولا يتيح فرصاً للاختبارات تتناسب مع الفروق في القدرات والاهتمامات والميول.

كمـا شكلت الامتحانات الشكلية الرسمية صعوبات بالغة للأطفال المعوقين، وقد أظهرت الاختبارات القبلية والبعدية التي تم استخدامها في المشروع جدوى في التقويم حيث أنها اعتمدت على مقارنة التلميذ بنفسه.

٣/٢ تجربة الأزهر في دمج المكفوفين مع أقرانهم المبصرين في التعليم الأزهري:-

لقد أصبحت تقليدا في أنحاء العالم الإسلامي حيث أتاح هذا النظام للمكفوفين أن يلتحقوا بالمـدارس العاديـة وأخذوا يدرسون العلوم الشرعية واللغة العربية جنبا إلى جنب مع إخوانهم المبصـرين وحققـوا نجاحاً تعليمياً باهراً، واستطاع بعضهم بعد تخرجه أن يحتل مراكز قيادية مهمة في هذه البلاد.

وهكـذا كان الأزهر من أوائل المؤسسات التعليمية في العالم كله اهتماماً بالمعوقين بعد دمجهـم جنباً إلى جنب مع أقرانهم المبصرين بدء من نظام الكتاتيب بالزوايا والمساجد ومرورا بدراسة العلوم القرآنية والشرعية واللغوية بمراحل التعليم الأزهري حتى المرحلة الجامعية.

٤/٢ تجربة الدمج الجزئي:-

أقــرت وزارة التــربية والتعليم والإدارة العامة للتربية الخاصة دمج الفئات الخاصة في التعلــيم العام. وقد بدأت الوزارة تجربة الدمج الجزئي بإلحاق عدد (٢٨٥) فصل للمعاقين ذهنياً (فصــول التــربية الفكرية) بالإدارات التعليمية المختلفة (عدد ١١٧ إدارة تعليمية على مستوى جمهوري مصر العربية) كخطوة مبدئية لتطبيق التجربة، تمهيدا لتعميمها حين نجاحها.

وفــي إطــار متابعة التجربة، قامت الإدارة العامة للتربية الخاصة بتقييم هذه التجربة وتبين أنه من إيجابيات هذه التجربة

- إقبال أولياء الأمور على التقدم في الفصول الملحقة.
- شعور تلاميذ الفئات الخاصة بذواتهم.
- التجربة تسهم في التدرج بعقلية المعوقين ذهنياً والنهوض بهم وتحسين مستواهم الدراسي.
- تخلص ذوي الإعاقة الذهنية من عدوانيتهم للطلاب العاديين وتخلصهم من العزلة.
- تعلم ذوي الإعاقة الذهنية سلوكيات طيبة توفر لهم الحماية والأمان.
- إعطاء فرصة للتعاون بين التلاميذ العاديين في التعليم العام وذوي الاحتياجات الخاصة مما يتيح تعايش الفئتين معاً.
- التجربة تمهد لدمج المعوقين ذهنياً داخل الفصل الواحد مع العاديين.

أما المشكلات التي تعترض هذه التجربة فكان من أهمها:

- عدم وجود أخصائي نفسي وأخصائي اجتماعي.
- عدم وجود ميزانية بالفصل الملحق وقلة المخصصات المالية.
- عدم إعطاء المعلمين التدريبات الكافية.
- وجود فجوة بين إدارة المدرسة وفصل التربية الفكرية.

♦ **تبين من قياس اتجاهات الطلاب (العاديين/المعوقين) ومعلميهم وأولياء أمورهم، وذلك في بعض المدارس التي بها دمج جزئي ما يلي:**

١- اتجاهــات جمــيع الأطــراف: طلاب (عاديين/معوقين)، معلمين، أولياء أمور - اتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة إزاء تجربة الدمج.

٢- كانــت اتجاهات الطلاب وأولياء أمورهم إيجابية بدرجة أكبر من اتجاهات المعلمين وربما يرجع ذلك إلى احتياج المعلمين إلى دورات تدريبية وتطوير في الاتجاهات.

٣- لـــم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات أولياء أمور الطلاب العاديين واتجاهات أولياء أمور الطلاب المعوقين.

٤- كانـــت اتجاهـــات الطلاب العاديين أكثر إيجابية من اتجاهات الطلاب المعوقين إزاء تجربة الدمج.

٥- كانت اتجاهات معلمي المعوقين أكثر إيجابية من اتجاهات معلمي العاديين وربما يرجع ذلك إلى عدم احتكاكهم بما يكفي مع الطلاب المعوقين.

- **بمراجعة وتحليل تجربتي الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا في دمج المعوقين بالمدارس العادية تم استخلاص بعض الاعتبارات التي يمكن أن يستفاد منها لإنجاح تجربة دمج المعوقين بالمدارس العادية في مصر وأهم تلك الاعتبارات ما يلي:-**

١- تغيير بنية المدرسة بحيث تلائم الإعاقات المختلفة.

٢- الاهتمام بعملية التشخيص المبكر للإعاقات المختلفة.

٣- إعداد وتدريب المعلمين -سواء الذين يقومون بالتدريس للعاديين أو للمعاقين- على استخدام الوسائل والطرق التعليمية المناسبة لفصول الدمج.

٤- تجهيـــز مـــا يعرف بحجرة المصادر الخاصة بكل إعاقة، حتى يمكن أن ينتقل إليها المعوق لتلقي الدروس المنفصلة الخاصة به في إطار التعليم الفردي.

٥- الحرص على مرور الطفل المعوق بمواقف تعليمية/تعلمية مباشرة.

- **كشف الجزء الميداني من هذه الدراسة الخاص بالتعرف على اتجاهات الطلاب (العاديين/المعوقين) ومعلميهم وأولياء أمورهم إزاء دمج المعوقين في المدارس العادية عن ما يلي:-**

١- كانـــت اتجاهـــات الشخصـــيات العامة المهتمين بذوي الاحتياجات الخاصة إزاء دمج ذوي الاحتـــياجات الخاصـــة في المدارس العادية إيجابية بدرجة كبيرة مع تفضيل الدمج الشامل لذوي الإعاقات البصرية، والدمج الجزئي لذوي الإعاقات السمعية والعقلية.

٢- اتجاهـــات الطـــلاب وأولياء الأمور والمعلمين بصفة عامة كانت سلبية إزاء الدمج الشامل لـــذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية ولكن كان هناك ترحيب باشتراك الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلاب العاديين في الأنشطة والرحلات والمسابقات .. الخ.

٣- طالبت كل العينات البحثية بضرورة توفير الإمكانات المادية والبشرية وتطوير اتجاهات إيجابية إزاء ذوي الاحتياجات الخاصة وإزاء دمجهم في المدارس العادية حتى يمكن تطبيق فكرة الدمج بنجاح.

الآليات المقترحة:

إن نظام الدمج يشمل جميع الطلاب المعوقين وغير المعوقين، فالتحدي الذي يواجه الطلاب والمدرسين في مدارس وفصول الدمج لا يسمح لأي أحد بأن يعزل مجموعة ويركز على مجموعة أخرى من الطلاب، لأن هذا لن يفي باحتياجات الطلاب. ويحتوى نظام الدمج على عنصرين أساسيين:

الأول: أن يكون هناك نظرة ثابتة لما يجب أن تكون عليه المدارس، فلا يجب أن يكون الاعتماد الأساسي على المناهج فقط، بل يجب أن تكون كفاءة العاملين في المدرسة من تربويين وإدارة هو الأساس الذي تقوم عليه عملية الدمج.

الثاني: أما العنصر الثاني فهو المشاركة في برامج العمل، فالمدرسة التي يطبق فيها نظام الدمج يجب أن تعيد النظر في صياغة البرامج لتلائم جميع الطلاب، إذ يجب أن يجتمع الجميع معا للعمل على تطوير المدارس ومواجهة الحاجات المختلفة لجميع الطلاب.

ودعما لما كفله الدستور المصري من حق التعليم للمواطنين جميعا دون تفرقة أو تمييز لسوي على معوق،

وانطلاقا من المعالم الرئيسية لواقع تربية المعوقين في جمهورية مصر العربية، وبناء على اتجاهات الطلاب (العاديين/المعوقين) ومعلميهم وأولياء أمورهم (في المدارس العادية، ومدارس التربية الخاصة المستقلة، وفي مدارس الدمج الجزئي)، وتفعيلا لما انتهت إليه المؤتمرات والدراسات السابقة من توصيات،

وفي ضوء تجربتي الولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا في دمج المعوقين بالمدارس العادية،

يمكن تحديد الآليات الكفيلة بتحقيق دمج فعال لذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية بجمهورية مصر العربية فيما يلي:

١- في مجال التشريعات

أن تصدر تشريعات تنص على تحقيق الأهداف التالية لدمج المعوقين مع الأسوياء في مدارس عامة موحدة:

أ- تحقيق العدالة وتكافؤ الفرص أمام كل القدرات والإمكانات البشرية.

ب- الرعاية المتكاملة الصحية والنفسية والاجتماعية والتعليمية في المدارس التي يتم فيها الدمج.

٢- في مجال السياسات التربوية:

أ-أن تنص السياسات التربوية على أن الطفل المعوق ينبغي أن يلتحق بمدرسة الحي، أي المدرسة التي كان سيلتحق بها لو لم يكن معوقا، إلا في الحالات التي يثبت فيها أن التعليم في مؤسسة للتربية الخاصة هو وحده القادر على تلبية احتياجات الطفل الفردية.

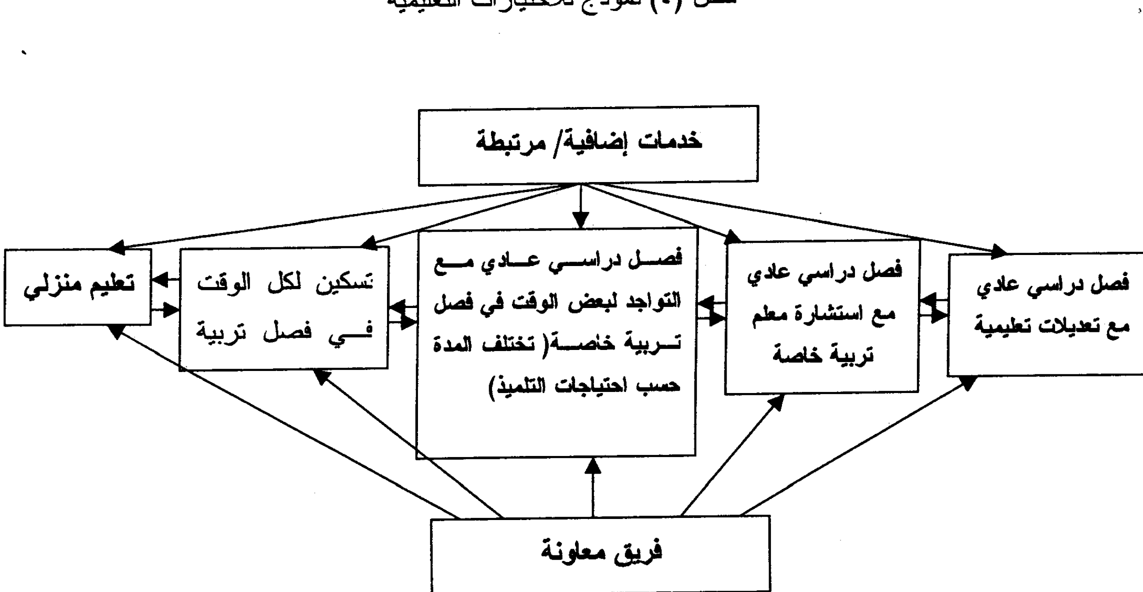
ب- أن تراعي السياسات التربوية الفروق الفردية وتباين الأوضاع (مثل لغة الإشارة كوسيلة التخاطب بين الصم، طريقة برايل للمكفوفين)، ومراعاة الحالات التي يكون من الأنسب لها التعلم في مدارس خاصة بها أو في صفوف خاصة في مدارس عادية.

والشكل (٤) يوضح ٥ اختيارات تسكينية لتقديم الخدمة في إطار النظام المدرسي العام وصممت تلك الاختيارات بهدف إمكانية إبقاء التلاميذ في فصول الدراسة العادية حيث يمكن إجراء تعديلات فيها، كلما أمكن، وإذا واجهتهم صعوبة في الفصل العادي بعد إجراء التعديلات التدريسية فهناك اختيارات أخرى لهم، وقد شملت تلك الاختيارات ما يلي:

إبقاء التلميذ المعوق داخل الفصل العادي مع الاستعانة بمعلم خاص يعمل كمرشد له، أو وضع الطفل في فصل خاص لفترات زمنية مختلفة وتتوقف على الاحتياجات التعليمية للطفل، أو تلقي تعليمه في فصل خاص لكل الوقت إذا كانت احتياجاته تتخطى تلك المتوفرة في الفصل الدراسي العادي. وحتى مع التسكين في فصول خاصة لكل الوقت يمكن دمج التلاميذ المعوقين أثناء الأنشطة المدرسية غير التعليمية. أما التسكين المنزلي فهو مخصص للتلاميذ المجبرين على البقاء في المنزل حتى انقضاء فترة علاجهم وشفاءهم من أمراض مستعصية أو لظروف أخرى.

والخدمات الإضافية/ المرتبطة هي تلك الخدمات التي قد تكون ضرورية لمساعدة التلميذ المعوق من الاستفادة من التعليم سواء العام أو الخاص، وقد تشمل تلك الخدمات: التوجيه، علاج النطق والكلام، علاج السمع، علاج نفسي، علاج وظيفي، خدمات انتقالية خاصة، والخدمات الضرورية الأخرى، وتقع كل الخدمات تحت إشراف وسيطرة ورقابة فرق العمل المدرسية والتي تقدم التوجيه والاقتراحات والإرشاد للمسئولين عن تعليم الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة.

شكل (٤) نموذج للاختيارات التعليمية



جـ- إزالة الحواجز التي تعوق الانتقال بين مدارس التربية الخاصة والمدارس العادية وإنشاء جهاز إداري مشترك بينهما.

د- تعزيز التنسيق على كافة المستويات بين السلطات التعليمية وبين المسؤولين عن الصحة والعمالة وخدمات الرعاية الاجتماعية.

٣- في مجال المناهج التعليمية:

أ- استخدام مناهج وظيفية مرنة تقوم على مبدأ بلوغ كل المتعلمين إلى مستوى تعلم واحد وكل بطريقته مهما اختلفت القدرات وأن يكون هناك ترابط وتكامل في المنهج الدراسي عبر المقررات.

ب- التركيز على التنوع والمرونة في طرق التدريس مع تبني نظرية التعددية في الذكاء واستخدام أساليب التعليم التعاوني، وتدريب وتعليم الأقران.

إن تعليم الطلاب ليكونوا مواطنين منتجين في القرن الواحد والعشرين يتطلب استخدام أساليب تدريس تحث على التعليم الوظيفي أو الفعال (الإيجابي) بدلا من التعليم غير الفعال (السلبي)، وتحث على التعاون بدلا من التنافس، وتنمي مهارات التفكير الابتكاري بدلا من أسلوب الصم القائم على استظهار المعلومات والمهارات دون فهم.

جـ- التركيز على جميع جوانب الطالب العقلية والنفسية والسلوكية والجسمية والاجتماعية والمعرفية.

د- استخدام أسلوب التقويم الشامل الوظيفي للأداء الناتج عن التعلم بشكل عملي الذي يقوم على ملاحظة وتسجيل أو قياس أداء المتعلم أو ما ينتجه من سلوك، أو تطبيق لمهارات تمثل متطلبات حقيقية لعملية التعلم، ومحتوى القياس هو مواقف الحياة الحقيقية داخل أو خارج الفصل بدون شروط مقننة، هذا النوع من التقويم Authentic يقوم على جمع الأدلة عبر فترات زمنية على حدوث نمو وتقدم وامتلاك وتطبيق نتائج التعلم.

هـ- أن يتم التعامل مع الطالب الذي يثير المشاكل السلوكية في الفصل يتم بمرونة وبأساليب ابتكارية وفق برنامج تربوي فردي، بدلا من استبعاده من فصول الدمج وتحويلة إلى البرامج الخاصة.

و- توافـــر نشـــاط مدرسي خارج المنهج يتيح الفرص المناسبة لتفاعل التلاميذ المعوقين مع أقـــرانهم العاديـــين بصورة تؤدي إلى تقبلهم لبعضهم البعض، وإعطاء الفرصة لجميع العاملين في المدرسة إضافة إلى أولياء الأمور للمشاركة في هذه الأنشطة.

٤- إعداد وتدريب الكوادر البشرية:

أ- أن تعمـــل بـــرامج إعـــداد المعلمين قبل الخدمة على إكساب جميع طلبة برامج إعداد المعلمـــين مواقـــف إيجابـــية إزاء العـــوق، وإعدادهم لممارسة الاستقلال واستغلال مهاراتهم في مواءمة المنهج الدراسي وطرق التدريس من أجل تلبية احتياجات جميع التلاميذ، وإعدادهم أيضا للعمل مع الأخصائيين والتعاون مع أولياء الأمور.

ب- توفير التدريب أثناء الخدمة لجميع المعلمين، ودمج التدريب المتخصص في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة في التدريب في مجال التعليم العادي.

جـ- إعادة النظر في إعداد المعلمين لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة.

د- حشـــد معلمـــين مؤهلـــين وموظفين تربويين آخرين من بين أشخاص معوقين وإشراك أشخاص معوقين ناجحين في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة

هـ- توفير قيادات ذات كفاءة عالية.

و- إعداد الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي القادر على التعامل مع فئات المعاقين داخل مدارس الدمج

٥- توفير وسائل وخدمات الدعم:

أ- لابـــد أن يتكون فريق دعم في كل مدرسة، وهذا الفريق يتكون من مجموعة من الأفراد (يمـــثلون الطـــلاب والإداريـــين وأولـــياء الأمور والمدرسين والأخصائيين النفسيين والأخصـــائيين الاجتماعيـــين ومدرسى التربية الخاصة) ويجتمعون معا للتفكير في إيجـــاد الحلـــول للمشاكل التي تطرأ أثناء تطبيق الدمج ويتبادلون الأفكار، ويناقشون الأســـاليب والطـــرق والأنشـــطة المـــرتبطة بعملية الدمج، وذلك لمساعدة المدرسين والطلاب على اكتساب الدعم اللازم لإنجاح دورهم أو عملهم.

ب- تـــزويد المـــدارس العاديـــة بالدعم الخارجي من خلال كليات إعداد المعلمين ومعلمي مدارس التربية الخاصة مثل الانتفاع بأجهزة ومواد معينة وتوفير فُرص للتدريب على استراتيجيات التدريس.

جـــ- التنســيق بين خدمات الدعم الخارجية التي يقدمها أشخاص مرجعيون ينتمون إلى هيئات وإدارات ومؤسسات مختلفة كالمشتغلين بعلم النفس التربوي ومعالجي أمراض النطق وأخصائيي المعالجة المهنية .. الخ.

د- تطوير تصميم المبني المدرسي ليتلاءم مع وجود المعاقين في مدرسة الدمج.

هـــ- توفير المعدات والأجهزة والأثاث ليتلائم مع حاجات الطلاب المعوقين.

و- توفير غرف مصادر للخدمات الإضافية.

ز- إعداد بيئة التعلم المدرسية بإمكانات تعليمية/تعلمية متعددة تناسب الأسوياء والمعاقين.

ح- تنويع وسائل التعليم المعينة لتناسب أنواع الإعاقة.

ط- تزويد المكتبة بالمطبوعات الحديثة وأجهزة التسجيل والاستماع التي تضم أحدث المراجع التربوية والبحوث والدراسات والمقالات التي كتبت عن موضوع الدمج وعن الأساليب التربوية الحديثة المستخدمة في تدريس جميع الطلاب في مدارس وفصول الدمج.

٦- ايلاء اعتبار خاص للمجالات التي لها الأولوية:

أ- التعلــيم فــي الطفــولة المبكرة بهدف الاكتشاف المبكر للطفل الصغير ذي الحاجة التعليمية الخاصة وبهدف تحسين استعداد جميع الأطفال للتعلم.

وهناك خمسة مراحل يجب أن تمر بها رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة هي:-

المرحلة الأولي: ملاحظة المعلم الأطفال في الحضانة ليستكشف أي عيوب في السمع أو البصر أو الحركة أو التحدث أو التعبير عن الانفعالات، ثم يوجه اهتماماً خاص لمثل هذه الحالات.

المـــرحلة الثانية: إذا لم يحدث تقدم في المرحلة الأولى يضع المعلم برنامجاً خاصاً للتعلم للطفل ذي الاحتياجات الخاصة، وذلك بالتعاون مع متخصصين.

المـــرحلة الثالـــثة: إذا لـــم يحدث تقدم في المرحلة الثانية يبحث المعلم عن متخصص يأتي إلى المدرسة ليعاونه.

المـــرحلة الـــرابعة: إذا لـــم يحدث تقدم في المرحلة الثالثة تتعاون المؤسسات المحلية والأسرة والمتخصصين والرعاة Carer في رعاية الطفل في المدرسة بالاشتراك مع معلمه.

المـــرحلة الخامســـة: إذا لـــم يحدث تقدم في المرحلة الرابعة يقيد الطفل في مؤسسة متخصصة لرعايته مع أطفال لهم نفس الاحتياجات الخاصة.

ب- مساعدة النشء من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة على الانتقال بنجاح من حياة الدراسة إلى حياة الرشد والعمل.

٧- الشراكة مع الأسرة والمجتمع :

أ- التشارك مع أولياء الأمور.

ب- بإشراك المجتمع المحلي.

جـ- تفعيل دور الجمعيات الأهلية والمنظمات التطوعية.

د- تفعيل دور وسائل الإعلام في تنمية وعي الجمهور وتشجيع المواقف الإيجابية إزاء دمج المعوقين في المدرسة والمجتمع.

٨- الوفاء بالاحتياجات من الموارد اللازمة للدمج:

أ- الموارد البشرية.

ب- الموارد المادية.

جـ- الموارد المالية.

د- الموارد المؤسسية.

٩- برامج توعية وتعديل الاتجاهات:

أ- تهيئة جميع الأطراف (التلاميذ العاديين/المعاقين، وأولياء أمورهم، ومعلميهم، والقيادات المدرسية، وجميع العاملين في المدارس التي سيتم فيها الدمج) وتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن الدمج ومدى أهميته، ولابد من أن تتوافر لهم الفرصة لمناقشة أسئلتهم ومخاوفهم واهتماماتهم.

ب- التعرف على اتجاهات جميع الأطراف نحو فكرة الدمج عن طريق إجراء البحوث والدراسات العلمية وتعديل الاتجاهات السلبية لأي فئة عن طريق برامج إرشادية واشتراك الإذاعة والتليفزيون في تقديم برامج تساعد في تغيير الاتجاهات نحو المعوقين بصفة عامة.

جـ- على المدرسة أن تكون بمثابة المجتمع الذي يعتني بجميع أفراده، بحيث يشعر الطلاب بقيمتهم وبالأمان وبالارتباط بالمدرسة، وأن يشعروا أيضا بأن المدرسة تهتم بهم وتلبى حاجاتهم، فإن هذا سيؤدى إلى نجاح عملية الدمج، وإذا لم يؤخذ هذا العنصر بعين الاعتبار فسوف يؤدى إلى فشل المدرسة في تحقيق أهدافها في عملية الدمج.

د- مراعاة ردود أفعال الأفراد والمنظمات والهيئات من التطبيقات الجديدة، وإنه مهما كانت طبــيعة ردود الأفعال هذه فإن هذا لا يجب أن يقف حائلا دون اتخاذ الخطوات العملية لتطبــيق عملية التغيير بضمير ووعي وبأخلاق مهنية وذلك لصالح جميع الطلاب، كما يجــب علـــى إدارة المدرســـة أن تلعب دورا رئيسيا في الحث على تطبيق التغيير أو التجديد.

هـ- عن تغيير الاتجاهات ولهذا فإنه المنطقي الانتظار حتى تتغير اتجاهات الناس نحو هذا التحول أو التجديد ثم نقوم بتطبيق عمليات التجديد.

و- العمل على تغيير السلوك لأن تغيير الاتجاهات لا يجب أن يسبق تغيير السلوك، فمن غير المعقول الانتظار حتى تتغير اتجاهات الناس نحو هذا التحول أو التجديد ثم نقوم بتطبيق عمليات التجديد، فالطريقة المنطقية هى تطبيق التجديد (أى العمل على تغيير سلوك الأفراد)، وفي الوقت نفسه يتم العمل على تغيير الاتجاهات.

١٠- تعزيز النجاح والاستفادة من الصعوبات:

يجــب على العاملين في مدارس الدمج التركيز على الإيجابيات، ومعرفة أهمية استخدام أســاليب تعزيـــز النجاحات، كما يجب الاستفادة من الصعوبات والمشاكل التي تعترض طريقهم ويعتبرونها فرصا جديدة للتعلم وتنمية القدرات.

والـــنقاط التالية تمثل الإطار الذي يمكن من خلاله ضمان استمرارية التجديد وهي تظهر أهمية دور المدرسة في المحافظة على استمرارية العمل والنجاح.

١- تعزيز النجاح ومكافأته حتى لو كان نجاحا محدودا.
٢- البحث في الأساليب والطرق التي تساعد على تحقيق النجاح
٣- توضيح الأهداف بصورة مفصلة.
٤- مساعدة كل من له علاقة في تحقيق هذه الأهداف.
٥- البحث المستمر عما يمكن أن نفعله بصورة أفضل وبأشكال مختلفة لتحقيق الأهداف.

والجديـــر بالذكـــر أنه عند اتخاذ قرار بالانتقال من بيئة تعليمية خاصة/ إلى بيئة أكثر شـــمولية فمـــن المهم اشتراك المجتمع المدرسي كله في العملية التي يجب أن تقوم على جهود متأنـــية بحثـــية، لأن الانـــتقالات الفجائية سوف تؤثر بالسلب على المعلمين وعلى أولياء الأمر وسوف تخلق بيئة معادية لأي تغيير.

فالتغييـــر يجب أن يقوم على إجراءات بحثية تشرك كل الآراء والفلسفات، لأن الاهتمام بتلامـــيذ التـــربية الخاصـــة والمعلمين هو نصف الاستراتيجية، فالتخطيط يجب أن يشمل جميع المعنيـــين والمســـتفيدين وذلك أثناء عملية البحث، والمناقشة، والتجريب للبرنامج التعليمي كله، فالشـــمولية الحقيقـــية تشمل إعادة بناء للبرنامج المدرسي كله، وتستلزم تقويما مستمرا للتطبيق ونـــتائجه، فـــيجب إجراء بحث شامل كلما انتشر تطبيق الشمولية، ومن الضروري إجراء تقويم فـــوري إذا رغبـــنا أن نأخذ قرارات واضحة حول استراتيجيات معينة والتي قد تساعد الأطفال وتجعلهم مواطنين مساهمين وسعداء.

المراجــع

أولاً: المراجع العربية

ثانياً: المراجع الأجنبية

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

١- إيمان كاشف وعبد الصبور محمد: "دراسة تقويمية لتجربة دمج الأطفال ذوى الحاجات الخاصة مع الأطفال العاديين بالمدارس العادية فى محافظة الشرقية". **المؤتمر الدولى الخامس لمركز الإرشاد النفسى – الإرشاد النفسى والتنمية البشرية** ١-٣ ديسمبر ١٩٩٨، جامعة عين شمس، مركز الإرشاد النفسى، ديسمبر ١٩٩٨.

٢- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين " نتائج وتوصيات المؤتمر القومى الأول للمعوقين بجمهورية السودان ٢-٦ ديسمبر ١٩٩٠م " النشرة الدورية العدد (٢٧) السنة الثامنة ، سبتمبر ١٩٩١م .

٣- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين (١٩٩٦) " الرابطة العامة للمعوقين بالجماهيرية الليبية " النشرة الدورية العدد ٤٨ – السنة ١١٣ ديسمبر ١٩٩٦ .

٤- اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين: "أضواء على المؤسسات الوطنية لخدمات المعوقين بدولة البحرين"، العدد (٥١) – سنه (١٤) سبتمبر ١٩٩٧ .

٥- احمد عزت راجح: أصول علم النفس– المكتب المصرى الحديث ، الإسكندرية ، ١٩٧٦ .

٦- تودرى مرقص حنا (١٩٩٠) تعليم الأطفال المعوقين فى المدارس العادية بمرحلة التعليم الأساسى روية مستقبلية. المؤتمر السنوى الثالث للطفل المصرى.من ١٠ – ١٣ مارس، القاهرة .

٧- ثابت كامل حكيم : التجديدات التربوية فى مجال رعاية الأطفال المعوقين – المؤتمر الخامس للاتحاد بعنوان "نحو طفولة غير معوقه" ٦-٨ نوفمبر ١٩٩٠ .

٨- جابر عبد الحميد، علاء كفافي: معجم علم النفس والطب النفسى، الجزء الأول، القاهرة، دار النهضة العربية، ١٩٨٨.

٩- جمال الخطيب ، منى الحديدى (١٩٩٤) مناهج وأساليب التدريس فى التربية الخاصة مطبعة المعارف ، الإمارات العربية المتحدة.

١٠- جمال يوسف الخطيب: دراسة لإمكانات دمج المعوقين مع العاديين في بعض الدول العربية " رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٦٥)، السنة (١٨)، ١٩٩٦م.
١١- جمهورية السودان : القانون رقم (١) لعام ١٩٨٤ والصادر بشأن الأحكام الخاصة برعاية وتأهيل المعوقين (المجلس القومى لرعاية المعوقين ، من منشورات المجلس ، ديسمبر ١٩٨٤) المواد من ١-٤ .
١٢- الجهاز المركزى للتعبئة العامة والإحصاء : السنـــة العالمية للطفل، الطفل المصرى فى ٢٥عام، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص٦ .
١٣- حامد عبد السلام زهران :علم النفس الاجتماعى ، عالم الكتب ، ط٥ ، القاهرة ،١٩٨٤.
١٤- حسين كامل بهاء الدين : مستقبل التربية ، القاهرة ، دار المعارف ١٩٩٧ .
١٥- حصة سليمان الفايز : دمج الأطفال ذوى الحاجات الخاصة مع العاديين فى مؤسسات رياض الأطفال ، الرياض، دار المواجب العربية، ١٩٩٧.
١٦- حصـــة ســـليمان الفايز : دمج الأطفال ذوى الحاجات الخاصة مع العاديين فى مؤسسات رياض الأطفال ، الرياض، دار المواجب العربية (١٩٩٧).
١٧- حمدى شاكر محمود: مقدمة في التربية الخاصـــة، الرياض، دار الخريجي للنشر والتوزيـــع، د. ت.
١٨- ديان برادلى وآخرون (٢٠٠٠) : الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، مفهومة وخلفيته النظرية، ترجمة زيدان احمد السرطان وآخرون، دار الكتاب الجامعى ، الإمارات العربية – العين.
١٩- ديان برادلي وآخرون: الدمج الشامل لذوي الاحتياجات الخاصة – مفهومه وخلفيته النظرية. ترجمة: زيدان أحمد السرطاوي وآخرون. العين، دار الكتاب الجامعي، ٢٠٠٠، ص ١٤.
٢٠- رمـــزية الغـــريب: التعلم: دراسة نفسية ، تفسيرية ، توجيهية (الطبعة السادسة) القاهرة، مكتبة الأ نجلو المصرية ، ١٩٧٨.
٢١- زكريا زهير: مدارس لا تستثنى أحدا من الطلبة. <u>**التربية الجديدة**</u> ، ع ٤ ، يونيو ١٩٩٤، ص ص ٦٥-٧٨ .
٢٢- زيدان أحمد السرطاوى وآخرون: الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، مفهومة وخلفيته النظرية، دار الكتاب الجامعي، العين،٢٠٠٠.

٢٣- زيـــدان أحمـــد الســـرطاوى وآخرون: الدمج الشامل لذوى الاحتياجات الخاصة، مفهومة وخلفيته النظرية، دار الكتاب الجامعي، العين،٢٠٠٠.

٢٤- سارة حسن محمد حسن (١٩٩٧) : آثر التفاعل الشخصي على اتجاهات الأطفال الأسوياء نحو المتأخرين عقليا في التعليم الابتدائي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة، قسم الإرشاد النفسي.

٢٥- سميرة أبو زيد نجدي: "دراسة أساليب وطرق تعليم وتأهيل المعاقين بالولايات المتحدة ومدى إمكانية الإفادة منها في مصر"، في: بحوث المؤتمر السادس لهيئات الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية. القاهرة، ٢٩-٣١ مارس ١٩٩٤، ص ص ١٦٠-١٦١.

٢٦- سهير محمد سلامة (٢٠٠١) : فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وآثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة دكتوراه مقدمه إلى كلية التربية جامعة الزقازيق، قسم الصحة النفسية .

٢٧- سهير محمد سلامة شحاته شاش (٢٠٠١) : فعالية برنامج لتنمية بعض المهارات الاجتماعية بنظامى الدمج والعزل وآثره فى خفض الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال المتخلفين عقلياً. رسالة دكتوراه مقدمه إلى كلية التربية جامعة الزقازيق، قسم الصحة النفسية .

٢٨- سوزان ويليام سيبتتاك : المدارس الجامعة. ترجمة زهير زكريا، الندوة شبة الإقليمية حول التخطيط ونظم التعليم لذوى الحاجات الخاصة ، ١٩٩٣م .

٢٩- الســيد صبحى: التوافق النفسى للكفيف المراهق وعلاقته ببعض الأنشطة داخل المدرسة، القاهرة، المركز النموذجى لرعاية وتوجيه المكفوفين، (١٩٧٩) .

٣٠- صـــلاح مخيمـــر ،عبده ميخائيل رزق : المدخل إلى علم النفس الاجتماعى، القاهرة، دار النهضة ، ١٩٦٠ .

٣١- عبد الرازق عمار: تربية المراهقين المعوقين – الإدماج في المدرسة. تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة، ١٩٩٨، ص ص ٤٩-٥٠.

٣٢- عــبد الظاهــر الطيب: اثر الإقامة الداخلية على التوافق الشخصى والاجتماعى للأطفال المكفوفين من الجنسين . جامعة طنطا . كلية التربية، (١٩٧٩) .

٣٣- عبد العزيز الشخص " دراسة لمتطلبات إدماج المتفوقين فى التعليم العام فى المجتمع العربى " المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة – أكتوبر ١٩٩٥ ، المجموعة الأولى.

٣٤- عبد العزيز الشخص (١٩٨٧) : دراسة لمتطلبات إدماج المعوقين فى التعليم والمجتمع العربى رسالة الخليج العربى ع ٢١ (ص ص ٨٩-٩٨) .

٣٥- عبد المحسن المحيسن(٢٠٠١): دمج ذوي الاحتياجات الخاصة بمدارس التعليم العام ، صحيفة الجزيرة السعودية، ط١،ع١٠٥٠٧،يونيو ٢٠٠١.

٣٦- عبد المطلب القريطى (١٩٩٦) : سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. القاهرة: دار النشر العربى.

٣٧- عبد المطلب القريطى : اتجاهات طلاب كلية التربية نحو المعوقين مجلة معوقات الطفولة، محليا، العدد١ ، ١٩٩٣ .

٣٨- عثمان لبيب فراج " وقفة تأمل وتقويم للوضع الراهن فى مواجهة مشكلة الإعاقة " النشره الدورية للاتحاد العدد (٤٤) – السنه (١١٢) ديسمبر ١٩٩٥م " .

٣٩- على السيد سليمان : سيكلوجية التعلم والتعليم، القاهرة، مكتبة عين شمس ، ١٩٩٤ .

٤٠- فـؤاد البهـى السيد : علم النفس الإحصائى (الطبعة الثالثة)، القاهرة، دار الفكر العربى، ١٩٧٩ .

٤١- فاروق محمد صادق (١٩٩٨): من الدمج إلى التآلف والاستيعاب الكامل – تجارب وخبرات عالمية فى دمج المعوقين فى المدرسة والمجتمع ، وتوصيات إلى الدول العربية . المؤتمر القومى السابع للاتحاد من ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨ .

٤٢- فتحــى الســيد عبد الرحيم ، حليم بشاى: سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، دار القلم ، ١٩٩٢ .

٤٣- فوزية بنت محمد حسن أخضر(١٩٩٣): دمج الطلاب الصم وضعاف السمع في المدارس العادية، عبارة عن تجارب شخصية وخبرة عملية ودراسة نظرية. المملكة العربية السعودية، الرياض، مكتبة التوبة، ط٢.

٤٤- فيديريكو ماير(٢٠٠٢): الوثيقة النهائية لمؤتمر سلامنكا (٧-١٠ يونيو ١٩٩٤)، ملخص مقدم إلى المؤتمر الأول حول التعليم للجميع في مجال دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العامة، القاهرة.

٤٥- كمال سالم سيسالم: الدمج في فصول ومدارس التعليم العام، دار الكتاب الجامعي، العين، ٢٠٠١.

٤٦- كمال سالم: المعاقون بصريا، الرياض، كلية التربية، جامعة الملك سعود، (١٩٩٨).

٤٧- المؤتمر الأول (٢٠٠٠): حول دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية، مارس ٢٠٠٢ وزارة التربية والتعليم بمصر، مكتبي اليونسكو- بيروت- القاهرة، هيئة غوث الأطفال بريطانيا، مركز سيتي- كريتاس مصر.
٤٨- مبارك والتعليم (٢٠٠١): ٢٠ عاما من عطاء رئيس مستنير. ١٠ سنوات في مسيرة تطوير التعليم، جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب.
٤٩- المجلس القومي للطفولة والأمومة(١٩٩٩): رئاسة مجلس الوزراء، مشروع رعاية وحماية الأطفال متحدى الإعاقة. المكون التدريبى للأخصائيين الاجتماعيين. الدور المتكامل للرعاية الحديثة لذوى الاحتياجات الخاصة، نموذج للرعاية المتكاملة، مدارس مصر للغات.
٥٠- محمد حسنين عبده العجمى (٢٠٠٠) : استراتيجية الدمج لتربية المعوقين بجمهورية مصر العربية ضرورة عصرية . لماذا ؟ وكيف ؟. فى : المؤتمر السنوى لكلية تربية المنصورة بعنوان : "نحو رعاية نفسية وتربوية افضل لذوى الاحتياجات الخاصة" فى الفترة من ٤-٥ أبريل ٢٠٠٠،ص ص ٣٠٢-٣٤٤ .
٥١- محمـــد حسنين عبده العجمى: استراتيجية الدمج لتربية المعاقين بجمهورية مصر العربية ضـــرورة عصـــرية . لمـــاذا ؟ وكيف ؟. فى : المؤتمر السنوى لكلية تربية المنصورة بعنوان: "نحو رعاية نفسية وتربوية افضل لذوى الاحتياجات الخاصة" فى الفترة من ٤-٥ أبريل ٢٠٠٠،ص ص ٣٠٥-٣٤٤ .
٥٢- محمد عبد الغفور: دراسة استطلاعية لاتجاهات وآراء المدرسين والإداريين فى التعليم العام نحو إدماج الأطفال غير العاديين فى المدارس الابتدائية العادية . مجلة مركز البحوث التربوية، بجامعة قطر ،ع ١٥ ، س٨ ، يناير ١٩٩٩، ص ص ١٦١-١٩٣
٥٣- محمد ماهر محمود: التوجيه والإرشاد النفسى للأطفال غير العاديين . الكويت . حوليات كلية الآداب . الحولية الثامنة . (١٩٨٦) .
٥٤- محمد محمد السيد عبد الرحيم: مقدمة في التربية الخاصة: التاريخ -المفهوم – العملية – البرامج – العمل مع الوالدين. بني سويف، دار الأصول، ٢٠٠٣.
٥٥- ملك احمد عبد العزيز (١٩٩٣) : مدى فاعلية الدمج فى تحسين بعض جوانب السلوك التوافقى للتلاميذ المتخلفين عقلياً. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة عين شمـــــس.
٥٦- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة، وزارة التربية والعلوم بأسبانيا: بيان سلامنكا بشأن المبادئ والسياسات والممارسات فى تعليم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة وإطار

العمل فى مجال تعليم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة ، المؤتمر العالمى المعنى بتعليم ذوى الاحتياجات التربوية الخاصة : فرصه ونوعيته ، ٧-١٠ يونيو ، ١٩٩٤ .

٥٧- ناصر الموسى: دمج الأطفال المعوقين بصريا فى المدارس العادية ، الرياض . جامعة الملك سعود . (١٩٩٢).

٥٨- ناصـــر الموسى: دمج الأطفال المعوقين بصريا فى المدارس العادية ، الرياض . جامعة الملك سعود. (١٩٩٢) .

٥٩- ناصر بن على موسى (١٩٩٢) : دمج الأطفال المعوقين فى المدارس العادية، طبيعته، برامجه، ومبرراته، مركز البحوث التربوية ، المملكة العربية السعودية – جامعة الملك سعود ، كلية التربية .

٦٠- ناصر بن على موسى (٢٠٠٢): تجربة وزارة المعارف بالمملكة العربية السعودية في مجال دمج الأطفال ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في المدارس العامة، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر القومي الثامن الذى ينظمه اتحاد هيئات رعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية في الفترة من ٢١-٢٤ أكتوبر ٢٠٠٢، القاهرة.

٦١- نجيب خزام (٢٠٠٢): المشروع الاستطلاعي لمركز سيتى: تقويم ومراجعة ورقة مجمعة مقدمة للمؤتمر القومي الأول حول دمج ذوى الاحتياجات الخاصة في المدارس العادية. مارس ٢٠٠٢، المكتب الإقليمي لهيئة إنقاذ الطفولة البريطانية (SCFUK) بالقاهرة.

٦٢- نجيبة الخضرى: علم النفس والإحصائى الاجتماعى (الطبعة الأولى)، القاهرة، مكتبة عين شمس، ١٩٧٧ .

٦٣- هالة محمد احمد عبد السلام (١٩٩٩) : المتطلبات التربوية لرعاية الأطفال المتخلفين عقلياً بين الواقع والممكن . رسالة ماجستير . كلية تربية طنطا ، قسم أصول التربية .

٦٤- هالة محمد احمد عبد السلام (١٩٩٩) : المتطلبات التربوية لرعاية الأطفال المتخلفين عقلياً بين الواقع والممكن . رسالة ماجستير، كلية التربية بطنطا . قسم أصول التربية.

٦٥- وزارة التربية والتعليم – الإدارة العامة للتربية الخاصة، منهج البعثة الداخلية شعبة التربية الفكرية لعام ١٩٩٣ ،١٩٩٤، ص١٩ .

٦٦- وزارة التربية والتعليم، القرار الوزارى رقم (٣٧) بتاريخ ٩٠/١/٢٨ بشأن اللائحة التنظيمية لمدارس وفصول التربية الخاصة، مطبعة وزاره التربية والتعليم – القاهرة – مادة رقم (٢) ص٧ .

٦٧- وزاره التربية والتعليم: القرار الوزارى رقم ٣٧ لعام ١٩٩٠ ، مادة رقم (٢ ،٤) ص ٨-١١.

٦٨- يوسف هاشم أمام (١٩٩٨): واقع خدمات رعاية وتأهيل المعوقين بجمهورية مصر العربية المؤتمر القومى السابع للاتحاد ٨-١٠ ديسمبر ١٩٩٨م، المجلد الأول.

٦٩- اليونسكو (١٩٩٤) تعليم الأطفال والشباب المعوقين . المبادى والتطبيقات ، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1) Allport, G.W. : A handbook of social psychology . Clark University press, 1966 .
2) CAE: Studying Places: Towards Inclusive School Environments., http: // WW. Cae. Org. UK /education / Studying – Places. html., 20/08/2002 pp. 1-5 .
3) Affleck , Madge , Adams , and Lowenbraun . "Integrated Classroom Versus Resource Model : Academic Viability and Effectiveness." Exceptional Children (1988) : 339-348
4) Alln, Jinn; The Blind and Visually Impaired. Texas School for the Blind and Visually Impaired. www.tsvi.edu/index.htm
5) Ariel, Abraham; Education of Children and Adolescents with Learning Disabilities. New York, Macmillan.
6) Armstrong, David G. et. al.; Education, An Introduction. New York, Macmillan, 1989.
7) Baker, E.T., Wang , M . C., and Walberg , H.J. : "The Effects of Inclusion on Learning." Educational Leadership (1994-1995) : 33-35 .
8) Barsh, R. H.; A Movigenic Curriculum. Bulletin No. 25. Madison, WI: Department of Public Instruction, Bureau for the Handicapped, 1964.
9) Bitter, Melodie; "Full Inclusion, Mainstreaming Grade 1-12", in: Special Education. 2000. www.eda-orchard.net/profess/less/special
10) Boehm, H.L,: The Effect of Contact with and Knowledge concerning, The Severely and profoundly Mentally Retarded on the Attitudes of Special Education Majors". Diss. Abs. (1979) Vol. 39, No.10,pp.6058,6059
11) Bogdan, R., and Taylor, S.J. "Relationships With Severely Disabled People : The Social Construction of Humanness". Social Problems (1989) : 36,2: 135-148 .
12) Brimer, Richard W.; Studies with Sever Disabilities. Current Perspectives and Practices. California, May Field Co., 1990.

13) Budoff, M. and Gottlieb, J. (1976). Special- Class EMR Children Mainstreamed., American Journal of Mental Deficiency, 18,1-11.
14) Carlberg, C., and Kavale, K. " The Efficacy of Special Versus Regular Class Placement for Exceptional Children : A Meta – Analysis. " The Journal of Special Education (1980) : 295-305 .
15) Choate, Joyce S.; Successful Mainstreaming. Proven Ways to Detect and Correct Special Needs. Boston, Allyn and Balon Co., 1993, pp. 14-15.
16) Cummins, J. Psycho educational Assessment In Multicultural School Systems. Canadian Journal for Exceptional Children, 1987, 3 (4), 115-117.
17) Ebel, Robert I. et al.; Encyclopedia of Educational Research. Macmillan Ltd., London, 4th ed., 1969.
18) Ernest, B.D. : Eeffects of information and Exposure on the attitudes of an adolescent population toward the habilitaive treatment of the mentally retarded . Diss . Abs., Vol . 48 , No . 10, p. 2387 , 1983 .
19) Fenton, T.R.: "The Effect In-service Training on Elementary Classroom Teachers" Attitudes Toward and Knowledge about Handicapped Children". Diss. Abs. (1975), Vol. 35,No.9-10,p. 5966.
20) Ferguson, P., & Asch, A. Lessons from life: Personal and parental perspectives on school, childhood, and disability. In D. Biklen, A. Ford, & D. Ferguson (Eds), Disability and society. Chicago: National Society for the Study of Education, 1989 .
21) Forest, M. Full Inclusion is Possible. IMPACT, 1988.,1,3-4
22) Fulcher , Gillian ., (1989) : Disabling Policies ? A Comparative approach to education Policy and disability ., London , New York and Philadelphia , Books From Falmer Press . pp.12-29 .
23)Ghapman, M.E: " A Comparative Study of Effects of Title III In-service Teacher Training on Teacher Personality, Attitude and Knowledge of Exceptional". Unpublished Doctoral Dissertation, Texas Woman's Uni.,1975.
24) Goddard, H.; Feeblemindedness: its Causes and Consequences. NY, Macmillan, 1914.
25) Grant & Sleeter., 1989., In: Udvari Solner , Alice and Thousand , Jacqueline. s., Promising Practices that Foster Inclusive Education . In : Villa , Richard A & Thousand , Jacque S ., (eds) 1995: Creating An Inclusive School., Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development., pp . 87-109 .
26) Grolier In., Cooperated; The Encyclopedia American. 1992.
27) Guerin, G. and Szathocky, K. (1974). Integration Programs for the Mildly Retarded. Exceptional Children, 40, 173-179.

28) Halvorsen, A.T., & Sailor, W. Integration of students with severe and profound disabilities : A review of research. In R. Gaylord-Ross (Ed.), Issue and research in special education (PP. 110-172). New York: Teachers College Press,1990.
29) Harasymiw, S. and Horne, M.(1976). Teacher Attitudes Towards Handicapped Children and Regular Class Integration. Journal of Special Education, 10,393-400.
30) Hayden, A. H., Smith, R. k., von Hippel, C. S., & Baer, S. A. Mainstreaming pre schoolers: Children With Learning disabilities. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services. 1978 .
31) Hensan, Kenneth T. & Eller, Ben; Educational Psychology for Effective Teaching. York, Macmillan, 1998.
32) International League Of Societies For Person With Mental Handicap. The Inclusion Charter, UNESCO World Conference On Special Educational Needs : Access And Quality, Salamanca, Spain, June, 1994.
33) Itard, J. M. G.; The Wild Boy of Aviron. Humphrey & M. Humphrey, Trans., NJ, Prentice-Hall, 1962.
34) Jenkinson, Josephine C., (1997) : Mainstream or Special ? Educating Students With disabilities., London and New York., Routledge., pp 213-214.
35) Johnson, D. W., & Johnson, R. T. Promoting constructive student-student relationships through cooperative learning Minneapolis : National Support System Project .1980
36) Kanner, L.; A History of the Care and Study of the Mentally Retarded. Springfield, IL., Thomas, 1964.
37) Kauffman, J. M. The regular education initiative as Reagan – Bush education policy: A trickle – down theory of education of the hard-to-teach. Charlottesville, VA: University of Virginia, Curry School of Education. 1989 .
38) Kauffman, J. M., Gottlieb, J., Agard, J. A., & Kukic, M. B. Project PRIME: Mainstreaming toward an explication of the construct (Project No. IM-71-001). Washington, DC: U.S. Office of Education, Bureau of Education for the Handicapped, Intramural Research Program,1975.
39) Kavale, K.A. and Glass, G.V. "The Efficacy of Special Education Interventions" and Practices : A Compendium of Meta – Analysis Findings."Focus on Exceptional Children (1982) : 1-14 .
40) Kephart, N.; The Slow Learner in the Classroom. Columbus, OH: Merrill, 1960.

41) Kirk. S. A., & Gallagher, J. J. Educating exceptional children (4th ed). Boston : Houghton Mifflin., 1983.
42) Lewis, Ann, Lewis Vicky : Young children's attitutdes after a period of integration toward peers with Sever learning difficulties. Europien Journal of Special Needs Education, Vol. 3, No. 3,pp. 161-167, 1988 .
43) Lovitt , Thomas C., Recurring Issues in Special and General Education., In : Goodlad , John I & Lovitt , Thomas C.,(eds)., (1993): Integrating General and Special Education., New York., Macmillan Publishing Company., pp. 49-72
44) Lucker, Joy R. & Brand, Cathy; Mainstreaming Then and Now, One Person's Observation on Mainstreaming, What do We See for Future www.weizmen.ac.il
45) Macintyre, R. D. : Modifying children's attitudes toward the handicapped through personal interaction. Diss. Abs, Vol. 43, No. 5, p. 1501, 1982 .
46) Madden, N.A., and Slavin, R.E. "Mainstreaming Students with Mild Handicaps: Academic and Social Outcomes". Review of Educational Research (1983). 519-569.
47) Marchesi, Al- Varo (1986). Project for Integration of Pupils with Special Needs In Spain European Journal of Special Needs Education, l(2), 125-133.
48) Mark, Hara O., (2000) : Teaching 3-8, Meeting the Standards for Initial Teacher Training & Induction., London , Continuum , pp . 73-76 .
49) Mc Evoy, J . et al . " Parental Attitude to Friendship and Use of Leisure by Mentally Handicapped Persons in the Community". International Journal of Rehahilitation Research Vol . 13 , No. 3 . 1990 .
50) Mercer, J.R., & Denti., L. Obstacles to integrating disabled students in a two roof elementary school . Exceptional Children, 1989., 56, 30-39 ..
51) Moores, Donald F.; Educating the Deaf Psychology: Principals and Practices. Haughton Miffin, Boston, 4th ed., 1996, p. 16.
52) Murray – Seegert , C. " Nasty Girls, Thugs , and Humans Like Us : Social Relations Between Severely Disabled and Nondisabled Students in High School . " Baltimore : Paul H . Brookes , 1989 .
53) Myers, Charles B. & Myers, Lynnk; An Introduction to Teaching and Schools. Holt Rinehartand Winston, Inc., 1990.

54)Norris, G.H.: "A Study of The Attitudes of Classroom Teachers Toward Exceptional Children." Diss. Abs. (1957), Vol. 17, No 4. pp.103,104.

55) O' Keef. P .et al . Relationship Between Social Status and Peer Assessment of Social Behavior Among Mentally Retarded and Non retarded Children. (U.S. Massachllsetts , 1991) .

56) Peck , C . A ., Carlson , P ., and Helmstetter , E . " Parent and Teacher Perceptions of Outcomes for Typically Developing Children Enrolled in Integrated Early Childhood Programs : A Statewide Survey . " Journal of Early Intervention (1992) : 53-63 .

57) Pinnell , G . S. Restructuring Beginning Reading With the Reading Recovery Approach. Bloomington: Phi Delta Kappa , 1991 .

58) Piuma, Mary F . Benefits and costs of Integrating Students With Severe Disabilities Into Regular Public School Programs: A Study Summary of Money Well Spent . San Francisco : San Francisco State University , 1989 .

59) Porter, G.L. et al, " Changing Spccial Education Practicc : Law. Advocacy, and Innovation " Canadion Journal of Conummity Mental Health 9, 1990 .

60) Pugach, Marleen G . and Warger , Cynthial ., Curriculum Considerations . In: Goodland., John I. & Lovitt, Thomas C. (eds) (1993): Integrating General and Special Education., New York., Macmillan Publishing Company pp . 125 – 135.

61) Reynolds , M . C . Basic : Issues in restructuring teacher , Education of teacher Education , No , 29 , 1978 , pp 25 – 29 .

62) Sartin. J.L.: A study of the modification of students attitudes toward the mentally retarded children. Diss. Abs ., vol . 25 , No . 10 , 5742-5649 , 1965 .

63) Schrag, Judy A. Res: Tructuring Schools For Better Alignment of General & Special Education In: Goodlad, John I, and Lovitt, Thomas C.,(Edited) ., (1993) : Integratl General and special Education. Now York, Macmillan Publishing Company. pp. 203-228.

64) Scruggs, T. and Mastropieri, M. (1996). Teacher Pereptions of Mainstraming Inclusions, 1958-1995 : A Research Synthesis, Exceptional Children, 63(1), 59-74.

65) Sengstock, Wayne L. & Ruttgard, Sieglind E.; Rebuilding Special Education in Germany after War II. Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities. Georgia State University Press, 1994.

66) Silver , Larry B. The Assessment of Learning Disabilities: Preschool Through Adulthood. Boston : Little Brown , 1989.
67) Snow, R.E. Placing Children In Special Education :Some Comments. Educational Researcher, 1984,13, (3), 12-14 .
68) Stainton, T. Tools For Participatory Citizenship: The Necessity Of Inclusive Education, Paper Presented At The Excellence and Equity In Education International Conference, Toronto . (1994, August) .
69) Stout, Katie Schultz. Special Education Inclusion. Education Issues Series: Teaching and Learning, 2001.
70) Taylor, R. L. & Sternberg, L.; Exceptional Children - Integrating Research and Teaching. New York: Springer-Verlag, 1989.
71) Thurstone, A.L : The measurement of values Chicago. Chicago Press, 1963.
72) Udvari Solner , Alice and Thousand , Jacqueline. s., Promising Practices that Foster Inclusive Education . In : Villa , Richard A & Thousand , Jacque S., (eds) 1995: Creating An Inclusive School., Alexandria, Virginia, Association for Supervision and Curriculum Development., pp . 87-109 .
73) UNESCO; Legislation Pertaining to Special Needs Education. Ed. 96. Ws. 3. Franc, Feb. 1996.
74) UNESCO; Legislation: Pertaining to Special Education. UNESCO, France, 1996.
75) Ussoldyke & Christenson., In: Schrag, Judy A. Res: Tructuring Schools For Better Alignment of General and Special Education In: Goodlad, John I, and Lovitt, Thomas C.,(Edited)., (1993): Integratl General and special Education. Now York, Macmillan Publishing Company. pp. 203-228.
76) Villa, R.A., Thousand, J.s., Stain back, W., & Stain back, S. Restructuring for Caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous Schools. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., (1992).
77)Walker, S.: "The Disabled in Chana: Status and Change in Information and Attitudes". Diss. Abs. (1979), Vol. 39, No 7. pp.6074,6075.
78) Wang, Margaret C.; Special Education, Research and Practice. Synthesis of Findings. Pergman Press Inc., New York, 1990.
79) Warren, S.(1979). What is Wrong with Mainstreaming. Mental Retardation, 17,301-303.
80) Weiner , R . Impact on the Schools . Capitol Publications . (1985) .

81) Willis, S. Making Schools more inclusive. Curriculum Update, Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), (1994, October)., 1-8.
82) Wood, Judy W.: Mainstreaming ., A Practical Approach for Teachers, 2nd.ed., New York, Oxford, Merrill, Macmillan Pub.co.,1989.
83) Wright stone, W. A & Joseph, J. : Evaluation in modern Education. New York, American Book Co., 1956.
84) Ysseldyke, James E. & Algozzine, Bob; Critical Issues in Special and Remedial Education. Boston, Haughton Miffin Co., 1982.
85) Zito, R and Bardon, J. (1969). Achievement Motivation among Negro Adolescents in Regular and Special Education Prgrams . American Journal of Mental Deficiency, 64,20-26 .

ملحقات البحث

ملحق (١) :مقياس اتجاهات الطلبة العاديين إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العام ٠

ملحق (٢) : مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين إزاء دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة فى مدارس التعليم العام ٠

ملحق (٣) : مقياس اتجاهات الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين فى مدارس التعليم العام ٠

ملحق (٤) : مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين فى مدارس التعليم العام ٠

ملحق (٥) : مقياس اتجاهات المعلمين إزاء دمج ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين فى مدارس التعليم العام ٠

ملحق (٦) : مقياس اتجاهات المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة فى المجتمع المدنى إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين فى مدارس التعليم العام ٠

ملحق (٧) : متطلبات دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين فى مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين (القيادات التعليمية) ٠

إعــــداد

د٠/ مجدى ماهر مسيحه

ملحق (١)

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقياس اتجاهات الطلبة العاديين
إزاء دمج ذوي الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام

الباحث/ د. مجدي ماهر

اسم المدرسة: المحافظة:

عزيزي الطالب:

برجاء وضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك:

	العبـــــــارات	موافق	موافق إلي حدما	غير موافق
١	أرحب بمساعدة طالب معوق في المذاكرة إذا طلب مني ذلك.			
٢	أعتقد أنه من الأفضل أن يتعلم الطلاب المعوقين في فصول مستقلة.			
٣	أعتقد أن وجود طلاب معوقين في فصلي الدراسي سيعطل شرح المعلم.			
٤	يسعدني مرافقة طالب معوق أثناء الذهاب أو العودة من المدرسة.			
٥	أفضل عدم التعامل مع أي طالب معوق.			
٦	إذا تواجد في فصلي الدراسي طلاب معوقين سأحول إلى مدرسة أخرى.			
٧	أرحب بأن يكون لي صديق معوق.			
٨	يضايقني جلوس طالب معوق جواري في الفصل الدراسي.			
٩	أري أن مشكلات المعوقين يجب حلها بعيدا عن العاديين.			
١٠	أرحب بمشاركة الطلاب المعوقين في أنشطتنا المدرسية.			
١١	أعـتقد أن وجود طلاب معوقين في فصلي الدراسي سيقلل من استفادتنا من المعلم.			
١٢	أرحب بالذهاب إلى حفل عيد ميلاد طالب معوق عند دعوتي.			
١٣	أعتقد أن الطلاب المعوقين ليس لهم حق التواجد في فصول الطلاب العاديين.			
١٤	يضايقني أن أقف في طابور الصباح بجوار طالب معوق.			
١٥	أرحب بتواجد طلاب معوقين في نفس الفصل الدراسي.			

القاهرة

٢٠٠٣م

ملحق (٢)

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة العاديين

إزاء دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس التعليم العام

الهـدف مـن استيفاء بيانات هذا المقياس هو التعرف على اتجاهات أولياء الأمور إزاء دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في التعليم العام :

برجاء وضع علامة (√) بجوار الفقرة التى توافق عليها تحت الاختيار المناسب، وكتابة أي رأي لسيادتكم في المكان المخصص لذلك.،

شكراً لتعاونكم،

الباحث / د. مجدي ماهر

البيانات التعريفية:

المحافظة : **المدرسة التى بها ابنك:**

أفضل نظام تعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة:

	مدرسة مستقلة	فصل في مدرسة العاديين	دمج في فصل واحد مع العاديين
١- بصرياً	( )	( )	( ).
٢- سمعياً	( )	( )	( )
٣- فكرياً	( )	( )	( )

القاهرة

٢٠٠٣

العبـــــــارات	موافق	موافق إلي حدما	غير موافق
١- يضايقنى وجود فصول خاصة بالمعوقين داخل مدرسة ابنى.			
٢- يضايقنى تعليم ابنى مع تلاميذ معوقين في فصل واحد.			
٣- أعتقد أن من الأفضل تعليم المعوقين في فصول خاصة بهم.			
٤- أري أن دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سيسبب الكثير من المشاكل.			
٥- أعـتقد أن وجود المعوقين في مدرسة التلاميذ العاديين سيشكل خطراً كبيرا على التلاميذ العاديين.			
٦- أعتقد أن دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سينتهى بالفشل الزريع للأثنين.			
٧- أعتقد أن ابنى سيكون مستوى استفادته تعليمياً أقل في وجود طلاب معوقين معه.			
٨- أعتقد أننى سأرحب بمشاركة أبنى في عيد ميلاد شخص معوق.			
٩- أعـتقد أن وجود التلاميذ المعوقين في مدرسة واحدة مع العاديين يقيد من حركه ومستوى أداء التلاميذ العاديين.			
١٠- أعـتقد أن نظام دمج المعوقين مع التلاميذ العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل.			
١١- وجود أبنى في مدرسة بها تلاميذ معوقين سيشعرني بعدم الأمان.			
١٢- أرفض إشراك ابنى في رحلة مدرسية بها تلاميذ معوقين.			
١٣- أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين له آثار سلبية عليهم.			
١٤- أشجع ابنى على صداقة شخص معوق.			
١٥- أعتقد أنه آن الأوان لتعليم التلاميذ المعوقين في مدرسة العاديين.			
١٦- أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين يزيد من ثقة التلاميذ العاديين بأنفسهم.			
١٧- أعتقد أن من حق التلاميذ المعوقين أن يتلقوا التعليم مع زملائهم العاديين في مدرسة واحدة.			
١٨- أعـتقد أن وجود التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة مضيعة لوقت كل منهم.			
١٩- أعـتقد أن نظـام دمج المعوقين مع العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل.			

ملحق (٣)

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقياس اتجاهات الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة

إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

الباحث/ د. مجدي ماهر

اسم المدرسة: المحافظة:

نوع الإعاقة: بصرية ( ) سمعية ( )

فكرية ( ) أخري ( )

عزيزي الطالب:

برجاء وضع علامة (√) في الخانة التي تعبر عن وجهة نظرك:

	العبـــــــــارات	موافق	موافق إلي حد ما	غير موافق
١	أفضل أن يكون كل أصدقائي لهم نفس إعاقتي.			
٢	يسعدني الالتحاق بمدرسة عامة.			
٣	تضايقني المذاكرة مع طالب عادي..			
٤	يسعدني مرافقة طالب عادي في الذهاب والعودة من المدرسة.			
٥	أشـعر بـالخجل والاضـطراب عند مشاركة الطلاب العاديين في أي نشاط (رحلة/ مسابقة).			
٦	أرفض الذهاب إلى حفل عيد ميلاد طالب عادي لعدم احترام العاديين لنا.			
٧	أرحب بالتواجد في فصل طلاب عاديين لأنني أستطيع أن أحقق النجاح مثلهم.			
٨	أري أن تواجـدي في فصل به طلاب عاديين سيقلل من فرص استفادتي من المعلم.			
٩	أعتقد أن نوع إعاقتي يمنع من التنافس مع العاديين في الدراسة.			
١٠	أعتقد أن من حقي التواجد مع زملائي العاديين في نفس فصولهم.			
١١	أفضل أن أكون في مدرسة مستقلة بعيداً عن مدرسة الطلاب العاديين.			
١٢	أعتقد أن فكرة دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع طلاب عاديين في فصل واحد فكرة فاشلة.			

القاهرة

٢٠٠٣م

ملحق (٤)

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقياس اتجاهات أولياء أمور الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة إزاء دمج أبنائهم في مدارس الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

الهدف من استيفاء بيانات هذا المقياس هو التعرف على اتجاهات أولياء الأمور إزاء دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة في مدارس الطلبة العاديين.

برجاء وضع علامة (√) بجوار الفقرة التى توافق عليها تحت الاختيار المناسب، وكتابة أي رأي لسيادتكم في المكان المخصص لذلك.،

شكرا لتعاونكم،،،

الباحث/د. مجدى ماهر

البيانات التعريفية:

المحافظة : **المدرسة التى بها ابنك:**

- نوع إعاقة الابن (الابنة): بصرياً ( ) سمعياً ( ) فكرياً ( )

أفضل نظام تعليمي للمعاقين هو:

	مدرسة مستقلة	فصل في مدرسة العاديين	دمج في فصل واحد مع العاديين
١- بصرياً	( )	( )	( )
٢- سمعياً	( )	( )	( )
٣- فكرياً	( )	( )	( )

القاهرة

٢٠٠٣

العبارات	موافق	موافق إلى حدما	غير موافق
١- أظــن أن وجود ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيكسبه عادتهم.			
٢- أعتقد أن وجود ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيشعره بالخوف والرهبة.			
٣- أعتقد أن المدارس الخاصة بالمعوقين تقدم لهم الرعاية المناسبة.			
٤- أعــتقد أن مشــاركة ابنــي المعوق للتلاميذ العاديين في مدارسهم سيقلل من شعوره بالإعاقة.			
٥- أعــتقد أن وجود أبني المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيجلب له السخرية والاستهزاء			
٦- أعتقد أن وجود أبنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيساعده علي تكوين علاقات اجتماعية طيبة معهم.			
٧- أعتقد أن وجود أبنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين سيحقق تقدماً في دراسته.			
٨- أعتقد أن نظام دمج المعوقين في مدارس التلاميذ العاديين سينتهى بالفشل الزريع للأثنين.			
٩- أعتقد أن نظام دمج المعوقين مع التلاميذ العاديين في نظام تعليمي واحد نظام فاشل.			
١٠- أعتقد أن دعوة أبنى المعوق إلى حفل فيه الكثير من التلاميذ العاديين يسبب لي بعض الانزعاج.			
١١- أعتقد وجود ابنى المعوق بين التلاميذ العاديين في مدرسة واحدة سيكون له أثر طيب في نفسه.			
١٢- أعتقد أن نفسية ابنى المعوق ستتحسن كثيراً إذا التحق بمدرسة التلاميذ العاديين.			
١٣- أشعر بالسعادة عند مشاركة ابنى المعوق للتلاميذ العاديين في الأنشطة المدرسية.			
١٤- أعتقد أن التحاق ابنى المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيزيد من ثقته بنفسه.			
١٥- أعتقد أن التحاق ابنى المعوق بمدرسة التلاميذ العاديين سيشعره بحب الآخرين له.			
١٦- أعتقد أن دمج التلاميذ المعوقين مع التلاميذ العاديين في مدرسة وأحده مضيعة لوقت كل منهم.			
١٧- سأشعر بعدم الأمان إذا تواجد ابنى المعوق في مدرسة التلاميذ العاديين.			
١٨- أعتقد أن ابنى المعوق سينخفض مستوى تعليمية وتعلمه في مدرسة التلاميذ العاديين.			
١٩- أفضل وجود ابنى المعوق في مدرسة خاصة بنوع إعاقته فقط.			

ملحق (٥)

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقياس اتجاهات المعلمين إزاء دمج الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

يجـــري المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بحثًا عن نظام تعليم وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة.

بـــرجاء وضع علامة (√) بجوار الفقرة التي توافق عليها تحت الاختيار المناسب، وكتابة أي رأي لسيادتكم في المكان المخصص لذلك.،

شكراً لتعاونكم،

الباحث/ د. مجدي ماهر

اسم المدرسة: المحافظة:

أعلى مؤهل دراسي: التخصص:

عدد سنوات الخبرة بالتدريس في هذه المدرسة:

النظام التعليمي الذي تفضله لذوي الاحتياجات الخاصة:

	مدرسة مستقلة	فصل في مدرسة العاديين	دمج في فصل واحد مع العاديين
- بصرياً	( )	( )	( )
- سمعياً	( )	( )	( )
- فكرياً	( )	( )	( )

القاهرة

٢٠٠٣م

العبـــــــــارات	موافق	موافق إلي حدما	غير موافق
١- التعامل مع الطلاب المعوقين يضايقني.			
٢- يصعب التعامل مع العاديين والمعوقين في فصل دراسي واحد.			
٣- أرى أن سياسة دمج الأطفال المعوقين مع الأطفال العاديين تتلاءم مع احتياجات الأطفال المعوقين.			
٤- أرى عزل المعوقين في مدارس خاصة بهم.			
٥- اعتقد أن دمج الأطفال المعوقين مع العاديين يعتبر تعدي على حقوق الأطفال العاديين.			
٦- أرى أن تكون فصول المعوقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم معا في الأنشطة فقط.			
٧- أرى أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها.			
٨- أرى أن سياسة الدمج تساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدى الأطفال العاديين نحو المعوقين.			
٩- أعتقد أن الأطفال المعوقين يتعرضون لسخرية وتحقير في فصول العاديين.			
١٠- أفضل التدريس في مدارس عادية ليس بها معوقين.			
١١- أرى أن الدمج يفيد في تقبل الاختلافات ما بين الأطفال جميعا			
١٢- لو وجدت فرصة عمل أخرى سأستقيل فوراً.			
١٣- أعتقد أن فكرة الدمج لها فوائد تربوية ونفسية على كل من المعوقين والعاديين.			
١٤- أرى أن سياسة الدمج تسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعوقين بينهم.			
١٥- أرى أنه لا جدوى من دراسة الطفل العادي والطفل المعوق في فصل دراسي واحد.			
١٦- هناك صعوبة في تفاعل المعوقين مع العاديين في المدرسة.			
١٧- أرى أن قدرات المعوقين تسمح لهم بالتعامل مع العاديين.			
١٨- أرى أن المعوقين سوف يستفيدوا كثيرا من اندماجهم مع العاديين.			

– عيوب الدمج من وجهة نظرك:

– مزايا الدمج من وجهة نظرك:

– متطلبات الدمج من وجهة نظرك:

ملحق (٦)

جمهورية مصر العربية

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

مقياس اتجاهات المهتمين بنشاط ذوى الاحتياجات الخاصة في المجتمع المدني إزاء دمجهم مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

يجـري المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بحثًا عن نظام تعليم وتعلم ذوى الاحتياجات الخاصة.

بـرجاء وضع علامة (√) بجوار الفقرة التي توافق عليها، وكتابة رأيكم بصراحة في المكان المخصص لذلك.،

شكراً لتعاونكم،

الباحث/ د. مجدى ماهر

الاسم (اختياري):

الجمعية أو الهيئة التي تنتمي إليها سيادتكم، وعنوانها:

أفضل نظام تعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة:

	مدرسة مستقلة	فصل في مدرسة العاديين	دمج في فصل واحد مع العاديين
- بصرياً	( )	( )	( )
- سمعياً	( )	( )	( )
- فكرياً	( )	( )	( )

- رأي حـر فـي نظام دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

القاهرة

٢٠٠٣م

العبـــــــــارات	موافق	موافق إلي حد ما	غير موافق
١- أري أن الطفل المعوق يحتاج إلي التفاعل مع أطفال عاديين في مثل سنه ليمارس الأنشطة المختلفة معهم.			
٢- أعـــتقد أن الطفل المعوق يحتاج إلي بيئة أقل قيودا تسمح له بالتفاعل مع الأطفال العاديين ضمن برامج تناسبهم معا.			
٣- أري أنه من الأفضل تعليم المعوقين في جماعات وهيئات خاصة بهم.			
٤- أري أن الطفل المعوق ذهنياً لديه قدر من المهارات الأدائية التي يمكن تنميتها في ظل بيئة يتفاعل مع الأطفال العاديين.			
٥- أعـــتقد أن سياســـة دمـــج المعوقين مع العاديين ستسهم في عدم إحساس الطفل المعوق بالعزله كما تساعده علي التكيف النفسي والاجتماعي.			
٦- أري أن سياســـة دمـــج الأطفـــال ذوي الاحتياجات الخاصة مع الأطفال العاديين لا تتلاءم مع احتياجات الأطفال المعوقين.			
٧- أعتقد أن سياسة الدمج ستسهم في تقبل الأطفال العاديين للأطفال المعوقين بينهم.			
٨- أؤمن بمبدأ التربية للجميع والذي يكفل هذا الحق لجميع الأطفال عاديين أو معوقين جنبا إلي جنب.			
٩- أعـــتقد أن دمـــج الأطفـــال المعوقين مع العاديين يعتبر تعدي على حقوق الأطفال العاديين.			
١٠- أري أن تكـــون فصول المعوقين منفصلة عن فصول العاديين ويتم اشتراكهم معا في الأنشطة فقط.			
١١- أعـــتقد انـــه أن الأوان للمشـــاركة النشطة من جانب المنظمات الحكومية وغير الحكومية في تفعيل دمج المعوقين في المدارس العامة.			
١٢- أعتقد أن المدرس يصعب عليه السيطرة على الطفل المعوق في الفصول العادية.			
١٣- أعـــتقد أن الطفـــل المعـــوق له حقٌ أساسي في التعليم ويجب أن يعطي له هذه الفرصة إلي جانب الطفل العادي.			
١٤- أري أن سياسة الدمج تواجه عقبات كثيرة يصعب التغلب عليها في مصر.			
١٥- أعتقد أن سياسة الدمج ستساعد في تكوين اتجاهات إيجابية لدي الأطفال العاديين نحو المعوقين.			
١٦- أري أن الاحتـــياجات الـــتربوية والنفســـية للمعوقين لا يمكن تحقيقها من خلال سياسة الدمج.			
١٧- أعتقد أن سياسة الدمج يمكن أن تنجح إذا تعاون الجميع وسادت روح العمل في فريق.			
١٨-أعـــتقد أن الأطفـــال المعوقين سيتعرضون للأذى النفسي من سخرية وتحقير في الفصول الدراسية العامة.			
١٩- أعـــتقد أن فكـــرة الدمج صائبة ولها فوائد تربوية ونفسية على كل من المعوقين والعاديين.			
٢٠- أعتقد أن الطفل المعوق يمكن أن يلحق في فصل دراسي واحد مع الطفل العادي إذا أتيحت الظروف الملائمة.			

ملحق (٧)

جمهورية مصر العربية
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

متطلبات دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين

في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين

(القيادات التعليمية)

الهـدف مـن استيفاء بيانات هذه الاستبانة هو التعرف على متطلبات دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام.

برجاء كتابة أي رأي لسيادتكم في المكان المخصص لذلك.،

الباحث/د. مجدى ماهر

البيانات التعريفية:

المحافظة : **الإدارة التعليمية/ المدرسة:**

الوظيفة :

أفضل نظام تعليمي لذوى الاحتياجات الخاصة:

	مدرسة مستقلة	فصل في مدرسة العاديين	دمج في فصل واحد مع العاديين
١- بصرياً	( )	( )	( )
٢- سمعياً	( )	( )	( )
٣- فكرياً	( )	( )	( )

القاهرة

٢٠٠٣ م

متطلبات دمج الطلبة ذوى الاحتياجات الخاصة مع أقرانهم الطلبة العاديين في مدارس التعليم العام

متطلبات تتعلق	إعاقة سمعية	إعاقة بصرية	إعاقة ذهنية/ فكرية
بالتشريع			
بالمعلم			
بالأسرة			
بالطالب			
بالمناهج			
بالمدرسة			
أخرى تذكر:			

رقم الإيداع ٢٠٠٣/٣١٨٧

الترقيم الدولي : I . S .B . N

977- 317- 143- 4



طبع بمطبعة

المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية

البرج الفضى ١٢ شارع واكد متفرع من شارع الجمهورية
القاهرة – جمهورية مصر العربية

- الرمز البريدى ١١٥١١ ص.ب ٨٣٦ العتبة
- تليفون ٥٨٩٠٩٨٠ – ٥٨٩٠٤٨٢ – ٥٨٩١٧٤١ فاكس ٥٩٣٨٧٨٨

- Web Site : http: // www.ncerd.gov.eg
- E-mail : ncerd@ncerd.gov.eg